ANAIS

ISBN: 1982 - 0186

CONADE 2017

TEMA:

Cenários de mudanças na política educacional brasileira e os desafios das licenciaturas

29 a 31 de agosto de 2017

Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí

BERNI, Antonio. Escuelita Rural, 1956 - Pigmento al agua y albúmina sobre tela 130x104 cm (acervo particular)

5º EDIÇÃO NACIONAL 2º EDIÇÃO INTERNACIONAL

Regional Jataí UFG UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FICHA TÉCNICA

Universidade Federal de Goiás Regional Jataí

Reitor Prof. Dr. Orlando Afonso Valle do Amaral

Diretor da regional Jataí Prof. Dr. Alessandro Martins
Vice-diretor da regional Jataí Prof. Dr. Fernando Paranaíba Filgueira

Chefe da Unidade Acadêmica Especial de Educação Prof.ª Dra. Suely dos Santos Silva
Subchefe da Unidade Acadêmica Especial de Educação Prof. Dr. Ari Raimann

Coordenação do curso de Pedagogia Coordenadora Prof.ª Dra. Rosemara Perpétua Lopes
Vice-coordenadora Prof.ª Dra. Elisângela da Silva Santos

COMISSÃO ORGANIZADORA

COORDENAÇÃO GERAL
Coordenação: Prof. Dr. Edson de Sousa Brito
Vice-Coordenação: Profa. Dra. Halline Mariana Santos Silva

SECRETARIA EXECUTIVA
Coordenação: Profa. Dra. Luciana Cristina Porfirio

COMISSÃO DE LOGÍSTICA
Coordenação: Profa. Dra. Camila Alberto Vicente Oliveira

COMISSÃO DE PATROCÍNIO
Coordenação: Profa. Dra. Leonor Paniago Rocha
Vice-Coordenação: Profa. Soraia Rodrigues Chaves

COMISSÃO DE DIVULGAÇÃO
Coordenação: Prof. Dr. Ari Raimann

COMISSÃO FINANCEIRA
Coordenação: Profa. Dra. Elisângela da Silva Santos
Vice-Coordenação: Profa. Dra. Laís Leni Oliveira Lima

COMISSÃO DE MONITORIA
Coordenação Geral: Prof. Dr. Vanderlei Balbino da Costa

COMISSÃO DE INSCRIÇÃO E DE CERTIFICADOS
Coordenação Geral: Profa. Dra. Marcia Santos Anjo Reis
Vice- coordenação: Prof. Me. Eunice Tavares Silveira Lima

COMISSÃO TÉCNICA
Coordenação Geral: Prof. Me. Fernando Silva dos Santos

COMISSÃO CIENTÍFICA
Coordenação Geral: Profa. Dra. Rosely Ribeiro Lima
Vice-coordenação: Profa. Dra. Elizabeth Gottschalg Raimann

COMISSÃO CULTURAL
Coordenação Geral: Profa. Dra. Suely Lima de Assis Pinto
Vice Coordenação: Prof. Me. Alípio Rodrigues de Sousa Neto

AMBIENTAÇÃO
Coordenação: Profa. Me. Hercília Benetti

RECEPÇÃO
Coordenação: Profa. Dra. Isa Mara Colombo Scarlatti Domingues

MEMBROS DA COMISSÃO CIENTÍFICA

Alberto Albuquerque Gomes (UNESP/FCT)
Amone Inácia Alves (UFG)
Andrea Cristina Versuti (UNB)
Antonio Cipriano Parafino Gonçalves (Universidade Eduardo Mondlane/Moçambique)
Ari Raimann (UFG/REJ)
Camila Alberto Vicente Oliveira (UFG/REJ)
Cátia Regina Assis Almeida Leal (UFG/REJ)
Cláudia Graziela Lemes (UFG/REJ)
Cristiane Maria Ribeiro (IFGoiano/ Urutai)
Daniel Marcolino Claudino de Sousa (USP)
Dinara Pereira Lemos Paulino da Costa (SME/Jataí)
Egeslaine de Nez (UFMT/CUA)
Eliana Aparecida Carleto (UFU/ESEBA)
Elisângela da Silva Santos (UFG/REJ)
Elizabeth Gottschalg Raimann (UFG/REJ)
Érica Ferreira Melo (UFG/REJ/NAI)
Eunice Tavares Silveira Lima (UFG/REJ)
Eva Aparecida de Oliveira (UFG/REJ)
Fernanda Cristina de Brito (UNRV)
Fernando Silva dos Santos (UFG/REJ)
Gustavo Louis Henrique Pinto (IFG/Uruaçu)
Henrique Lima Assis (SME/Goiânia)
Isa Mara Colombo Scarlati Domingues (UFG/REJ)
João Pedro Antunes de Paula (UFG/REJ)
Jordanna Sebatiana Gregório (UNEMAT)
José Silvio de Oliveira (UFG/REJ)
Juliane Francischeti Martins Moyana (UNESP/FCT)
Karine Sâmia Dultra Silva (Subsecretaria Estadual de Educação/GO)
Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva (UFG/REJ)
Lais Leni Oliveira Lima (UFG/REJ)
Leonor Paniago Rocha (UFG/REJ)
Lúcia Helena Moreira de Medeiros (UFU/FACIP)
Luciana Cristina Porfírio (UFG/REJ)
Luciani Paz Comerlatto (UFRGS)
Luis César de Souza (UFG/REJ)
Manoel Napoleão Alves de Oliveira (IFG/Jataí)
Marcia Santos Anjo Reis (UFG/REJ)
Margareth Araújo Silva (UFG/REJ)
Maria Adélia da Costa (CEFET-MG)
Maria Odete dos Reis de Carvalho Andrade (MFP/Cabo Verde)
Marta João Francisco Silva Souza (IFG/Jataí)
Michele Silva Sacardo (UFG/REJ)
Paulo Henrique de Souza (IFG/Jataí)
Raimundo Márcio Castro (UEG)
Renata Machado de Assis (UFG/REJ)
Rodrigo Claudino Diogo (IFG/Jataí)
Rosemara Perpétua Lopes (UFG/REJ)
Silvia Adriana Rodrigues (UFMS-CPAN)
Suely Lima de Assis Pinto (UFG/REJ)
Suely dos Santos Silva (UFG/REJ)
Tatiana Machiavelli Carmo Souza (UFG/REJ)
Tauã Carvalho de Assis (SME/Jataí)
Valquíria Duarte Guimarães (UFG)
Vanderlei Balbino Costa (UFG/REJ)
Vanessa Helena Santana Dalla Déa (UFG)
Verônica Clemente Ferreira (UFG/REJ)
Viviane Barros Maciel (UFG/REJ)

COMUNICAÇÕES ORAIS

SIMPÓSIO TEMÁTICO 04:

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE, CULTURA E INCLUSÃO

CONADE 2017

5ª. Ed. Nacional / 2ª. Ed. Internacional

CENÁRIOS DE MUDANÇAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E OS DESAFIOS DAS LICENCIATURAS

ISSN: 1982-0186

TRABALHOS APROVADOS – COMUNICAÇÕES ORAIS

Eixo temático/Número:	**4 – Educação, Diversidade, Cultura e Inclusão**
Coordenador:	**Vanderlei Balbino Costa**

NUM.	TÍTULO	AUTORES (AS)
1	O surdo no cenário atual: da segregação à inclusão, uma trajetória de conquistas.	Fernando Da Rocha Silva Simone Machado da Silva
2	O vídeo como recurso didático na inclusão do surdo no ensino superior	Edimilson Pereira Almeida Vanderlei Balbino Costa Jordana Sebastiana Gregório Érica Ferreira Melo
3	Aspectos linguísticos da libras e sua relação com a tradução e interpretação	Maria De Lara Melo Silva Érica Ferreira Melo
4	Tradução e interpretação das línguas de sinais: processos, estratégias e preceitos éticos	Érica Ferreira Melo Cristiane de Fátima Lemes Domingos
5	A deficiência visual e o ensino de línguas: análise de uma escola de idiomas	Lucas Diniz Teixeira Maria Aparecida Augusto Satto Vilela
6	Hibridização: a consequência da globalização para o aprendizado da língua inglesa	Izabella Lorenzoni Nascimento
7	Ensino colaborativo, ação cooperativa e parceria docente	Fernanda Cristina de Brito Vanderlei Balbino da Costa
8	O currículo na perspectiva da educação inclusiva	Elisangela Leles Lamonier Valéria Grecov Garcia Letícia Mendes Paiva Rosely Ribeiro Lima
9	A institucionalização da exclusão: as matrículas na legislação educacional goiana 1830-1930	Cristiane Maria Ribeiro
10	Alfabetização científica e inclusão: limites e possibilidades	Vanessa Silveira Moraes Santos

		Luciene Lima Assis Pires
11	Geografia e o ensino inclusivo retratado no cinema sobre o aprendizado de deficientes visuais	Bárbara Maria Freitas da Silva Natalli Adriane Rodrigues Souza
12	Diversidade e Ensino de Geografia	Hyago Ernane Gonçalves Squiave Priscila Braga Paiva
13	Analisando a concepção de campo entre alunos do 7º ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Maria Barreto	Hyago Ernane Gonçalves Squiave
14	Saúde do idoso institucionalizado: qualidade de vida, atividade física e integração social	Renata Machado De Assis Daisy de Araújo Vilela Ana Lúcia Rezende Souza
15	Conhecendo o chão da escola: reflexões entre acadêmicos em ciências sociais e do curso técnico EJA-EPT	Camilla Gomes Nascimento Borges James Sérgio Pereira Nascimento Reynaldo Zorzi Neto
16	Realidade da EJA: reflexões sobre o cotidiano de uma aluna em formação	Thiago Wedson Hilário Luciene Lima de Assis Pires Paulo Henrique Sousa Helaíny Waniessy Kenia Rodrigues Silva
17	Relações raciais nos espaços escolares: apontamentos sobre a legislação vigente	Marisleila Júlia Silva Raimundo Márcio Mota de Castro
18	Tradição, modernidade e escola: um debate sobre educação escolar indígena	Ranna Iara De Pinho Chaves Almeida

CONADE 2017

5ª. Ed. Nacional / 2ª. Ed. Internacional

CENÁRIOS DE MUDANÇAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E OS DESAFIOS DAS LICENCIATURAS

ISSN: 1982-0186

ANALISANDO A CONCEPÇÃO DE CAMPO ENTRE ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO ESTADUAL MARIA BARRETO

SQUIAVE, Hyago Ernane Gonçalves [1] – UFG/Regional Jataí

Agência financiadora: não contou com financiamento

Simpósio Temático número 04: Educação, Diversidade, Cultura e Inclusão

RESUMO

A construção do conhecimento se dá pela interação entre os conceitos cotidianos e científicos. Sendo assim, é importante trazer os conhecimentos adquiridos pelos alunos para dentro da sala de aula, aproveita-los e reelaborar de forma cientifica. O campo tem sofrido transformações e modernizações, entretanto, é preciso analisar como estes elementos tem sido trabalhado para os alunos onde essas transformações estão chegando de maneira ora rápida, outrora lenta. Este trabalho tem como objetivo partilhar da experiência no estágio supervisionado, ressaltando a compreensão de “campo” que os alunos do 7º ano do Colégio Estadual Maria Barreto possuem. O estudo pode ser considerado qualitativo, desenvolvido através da pesquisa participante. Foram utilizados autores que colaboram com essa perspectiva teórica-metodológica. Percebemos que os alunos imaginam o campo de forma tradicional, com algumas exceções é possível analisar um campo mais modernizado. Através do conhecimento prévio dos alunos, o professor através da mediação entre o ensino-aprendizagem, é capaz de elaborar novas metodologias a fim de melhorar o desempenho na aprendizagem dos alunos. A geografia é uma importante ciência capaz de criar o senso críticos nos alunos.

PALAVRAS CHAVE: Ensino de Geografia. Campo. Estágio Supervisionado.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo onde as transformações espaciais são constantes e acompanhada cada vez mais dos processos produtivos capitalista. No Brasil, o campo é visto apenas como um *locus* da produção, e, tem se deixado de lado que o campo, a priori, é um espaço de vivencia, de permanência, de pessoas que vivem no e do campo. Portanto, é necessário entender o papel do campo na participação e evolução social.

[1] Mestrando em Geografia pelo programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. hiagoernane@gmail.com

É importante analisar qual a concepção que os alunos possuem acerca do conceito e/ou do que imaginam ser o campo, pois, sabe-se que este ‘espaço’ tem sofrido grandes transformações nos últimos tempos, principalmente a partir dos anos de 1960 até os dias atuais.

Estas transformações ocorreram e/ou ocorrem no Brasil, principalmente no bioma em que os alunos do Colégio Estadual Maria Barreto estão inseridos, o bioma Cerrado. A nova fronteira agrícola que deu uma nova dinâmica ao bioma cerrado, com a monocultura dos produtos agrícolas, fizeram muitos pequenos produtores desaparecem no campo. As políticas públicas governamentais incentivaram este desenvolvimento.

A sociedade tem observado estas transformações ocorrerias através da ideologia desenvolvimentista que a mídia trás, onde, o campo está se modernizando, a produção em larga escala é importante para a economia do país, a ideologia da ampliação do capitalismo, gerando uma serie de contradições sociais.

Cabe à Geografia pensar a formação crítica dos alunos, aumentando neles, as capacidades de comparar, analisar, interpretar fenômenos espaciais que ocorrem tanto no campo brasileiro quanto no campo a nível mundial e as relações desta porção de ‘espaço’ com seu entorno e com o mundo. Entretanto, para alguns autores este é um dos principais desafios dos professores de geografia, formar esses alunos com essas capacidades.

O estágio supervisionado é bastante relevante na formação docente, pois, ele proporciona aos estagiários lidar com a sala de aula, além de mostrar a necessidade de se desenvolver metodologias e estratégias para ensinar. Esses momentos possibilitam pensar a pratica e sobre a prática.

O Estágio Supervisionado em Geografia II, nos comprovou que o professor de Geografia é extremamente importante na mediação do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, cabe a este profissional exercer suas habilidades para que o conteúdo seja transmitido da melhor forma possível, ilustrando e trazendo a realidade de seus alunos para dentro da sala de aula, pois, ao trazer a realidade vivida pelos alunos, a chance de proporcionar a efetiva construção do conhecimento é muito maior.

As práticas desenvolvidas no estágio supervisionado trás para a realidade do futuro docente, os desafios que o mesmo irá enfrentar no futuro como professor e transmissor do conhecimento.

> A Pratica de Ensino e o Estágio Supervisionado são significativos nos cursos de licenciatura, e não deveriam ser realizados apenas como um cumprimento da grade curricular, mas sim contextualizados e comprometidos com a transformação social, unindo formação profissional e pessoal, responsabilidade individual e social. [...] são segmentos importantes na relação entre trabalho acadêmico e a aplicação de teorias, representando a articulação dos futuros professores com o espaço de trabalho, a escola, a sala de aula e as relações a serem construídas. (SAIKI, KIM e GODOI, 2007, p. 26-27).

Neste sentido, através do Estágio Supervisionado em Geografia II, resolvemos adotar a concepção de campo, usando a metodologia dos desenhos para analisar a bagagem que os alunos trazem consigo referente a tal conceito. Após o trabalho com os desenhos é que o conteúdo foi passado para os alunos. De acordo com Santos (2013, p. 195), “trabalhar com desenhos é trabalhar com novas formas de ver e compreender as ‘coisas’ e verificar-comprovar as próprias ideias. O indivíduo, quando desenha, expressa uma visão e um raciocínio”.

Pensando desta forma, o objetivo deste trabalho é apresentar uma parte da experiência vivida no Estágio Supervisionado em Geografia I e II, enfatizando o trabalho da representação por desenhos, além de compreender a concepção e a bagagem que os alunos do 7º ano do Colégio Estadual Maria Barreto em Israelândia – Goiás, trazem a respeito de “campo”.

METODOLOGIA

O trabalho apresentado pode ser caracterizado por qualitativo a partir da técnica da pesquisa participante. De acordo com Queiroz et al, (2004, p. 278):

> A observação participante é uma das técnicas muito utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação.

Neste contexto, a pesquisa ocorreu a partir da observação e atuação direta do observador, relacionando e interagindo entre a teoria e a prática, a qual promove

a transformação ou incorpora implementação de alterações no meio pesquisado e no pesquisador.

Posteriormente a fase da observação, o conteúdo que foi trabalho com os alunos do 7º ano do Colégio Estadual Maria Barreto, durante a regência foi urbanização. Logo em seguida trabalhou-se o meio rural. Entretanto, foi pensado na metodologia dos desenhos para entender como os alunos compreendiam o “campo”, e após isso, pensar metodologias adequadas para ministrar o conteúdo.

A escola a pedido do estado, pede para que os conteúdos sejam ministrados com base no livro didático. Porém, ao analisar o conteúdo do livro didático, o conteúdo é bastante limitado e remete a ideia do campo supermoderno, tecnológico e homogêneo.

Foi pedido aos alunos que utilizassem o papel chamex A4, lápis de escrever e lápis de colorir, para confeccionar os desenhos. Após a observação dos desenhos confeccionados pelos alunos, ministrou-se os conteúdos propostos pela professora regente, entre eles o conceito de campo.

O trabalho dos desenhos teve uma grande importância para trabalhar os conteúdos na sala de aula, dinamizando e aprofundando a relação entre professor-aluno, pois, conseguimos trabalhar convergindo o abstrato, que trouxe o cientifico e o real para o cotidiano dos alunos.

Para ilustrar a concepção de campo dos alunos, selecionamos alguns desenhos para ser analisados neste trabalho. Foram selecionados aleatoriamente alguns trabalhos feitos pelos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Geografia sempre está presente nas vidas das pessoas, seja de forma direta ou indiretamente. Em todo o momento histórico ou atual, ocorrem práticas geográficas que em muitos casos, as pessoas nem se dão conta. Sendo assim, os alunos devem ter consciência dos fenômenos espaciais para atuarem nele.

O conhecimento do cotidiano da escola é importante, pois, através desse saber, os professores e estagiários podem traçar metodologias adequadas para

cada turma e turnos diferentes. Além é claro, do professor/estagiário conhecer bem sobre os conteúdos a serem ministrados para ser o mediador durante as etapas do processo de construção do conhecimento.

O professor de Geografia deve instigar os alunos a conhecer o mundo, a partir dos conhecimentos construídos na escola. Isso auxiliarão nas práticas sociais e geográficas do cotidiano. Nesta perspectiva, Callai (2006), diz que:

> No processo de construção do conhecimento, o aluno, ao formular seus conceitos, vai fazê-lo operando com os conceitos do cotidiano e os conceitos científicos. Em geral, todos têm conceitos formulados a respeito das coisas, e a tarefa da escola é favorecer a reformulação dos conceitos originários do senso comum em conceitos científicos.

As vivencias dos alunos em si, já configura um conhecimento de mundo. Cabe aos professores aplicar esses conhecimentos de mundo transformando e interligando, sobretudo os conceitos do cotidiano aos científicos.

De acordo com Santos (2013), “quando da aquisição de um conceito cientifico, então, os conceitos cotidianos ganham mais abrangência e generalidade”. Entretanto, a partir do momento em que os alunos vão se envolvendo os conceitos adquiridos do senso comum com os científicos, a construção do conhecimento acontece, além de ser ampliado, compreendendo as mudanças ocorridas no espaço.

As transformações no campo começaram a emergir a partir da década de 50/60. Neste sentido, entende-se que as transformações aconteceram pela modernização do campo. E, em função da acumulação do capital, as classes que dominam trabalham para que este processo de acumulação aconteça cada vez mais.

Com a modernização do campo, os espaços tendem a ser cada vez mais homogêneos. O agronegócio chegou com impulsão no bioma cerrado, pela qualidade do solo e pelas imensas áreas planas encontradas na região centro-oeste do brasil. Com isso, os grandes latifundiários chegaram comprando terras e tirando os pequenos produtores do campo e fazendo com que eles migrassem para as cidades.

Squiave e Rodrigues (2015), diz que:

> Esse fenômeno engendra sérios problemas sociais, pois as famílias que migram e, em sua maioria, não conseguem boas moradias, nem terrenos centralizados nas cidades. Elas são obrigadas a viver nas periferias, onde enfrentam problemas como, a violência, a prostituição, a falta de saúde,

> educação precária, entre outros problemas. (SQUIAVE E RODRIGUES, 2015, p. 105).

Os alunos precisam entender que o meio rural está cada vez mais interligado com o urbano. Estão em uma relação de simbiose, onde, o campo precisa das 'cidades' e elas, por sua vez precisam do campo. Para Lefebvre *apud* Squiave e Rodrigues (2015), as relações cidade e campo estão sempre transformando.

> Atualmente a relação cidade-campo se transforma, aspectos importantes de uma mutação geral. Nos países industriais, a velha exploração do campo circundante pela cidade, centro de acumulação do capital, cede lugar a forma mais sutis de dominação e de exploração, tornando – se a cidade um centro de decisão e aparentemente de associação. Seja o que for a cidade em expansão ataca o campo, corroí-o dissolve-o. [...] a vida urbana penetra na vida camponesa despojando – a de elementos tradicionais: artesanato, pequenos centros que desaparecem em proveito dos centros urbanos (comerciais e indústrias, rede de distribuição, centro de decisão etc.) as aldeias se ruraliza perdendo a especificidade camponesa. Adaptam seu ritmo ao ritmo da cidade, mais resistindo ou recuando às vezes ferozmente sobre si mesmas. (LEFEBVRE, *apud* Squiave e Rodrigues, 2015, p. 505)

Portanto, fica evidente que as relações cidade-campo não são espaços dicotômicos, mas, espaços que se inter-relacionam, provocando mudanças uns nos outros. E o ensino de geografia por meio do seu componente curricular, deve formar alunos com o senso crítico a fim de compreender essas relações.

Os desenhos por sua vez, colabora para o desenvolvimento do aluno trazendo a comunicação visual como forma de aprendizado. Os desenhos remetem a ideia da percepção do ser humano, o que ele possui de bagagem cultural e de vivencia.

A proposta de campo que o livro de didático trás, é uma ideia de campo valorizado, com grandes maquinas agrícolas, com inovações nas plantações, no trabalho com o leite entre outras inovações. Já os alunos, percebem num primeiro momento um campo mais ruralizado, tradicional e em alguns desenhos 'arcaicos'.

Segundo Fernandes e Molina (2009), existem dois tipos de campo. O campo do camponês que é caracterizado pelos diferentes elementos que compõe a paisagem do rural e o campo do agronegócio, onde, é caracterizado pela forma homogênea, com poucos elementos que compõe a paisagem rural.

Poucos alunos desenharam uma visão do campo moderno. Porém, é preciso que a visão do campo mais antigo esteja relacionada com a realidade desses

alunos. No município de Israelândia – GO, o rural continua tradicional. O agronegócio não chegou com forte impacto ainda. Há uma predominância do campo do camponês.

O campo a partir do livro didático *Projeto Telaris*, traz imagens supervalorizando o campo do agronegócio e cada vez mais diminuindo o campo do camponês. Retratando na verdade, o que de fato tem acontecido nos dias atuais. E o professor de geografia tem um importante papel, pois, é neste momento que o professor deve levar o aluno a pensar de modo crítico para pensar o espaço em que ele vive.

Sendo assim, Callai (2006), fala sobre a importância de aprender a pensar. Segundo o autor:

> Aprender a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com os outros saberes (do professor, de outros interlocutores), o seu conhecimento. Este conhecimento, partindo dos conteúdos da Geografia, significa “uma consciência espacial” das coisas, dos fenômenos, das relações sociais que se travam no mundo. (CALLAI, 2006, p. 93).

Por isso é extremamente importante trabalhar com os conhecimentos que os alunos carregam através de suas experiências e vivencias. Atrelando esses conhecimentos com os conhecimentos científicos, a aprendizagem ocorre de forma mais natural e objetiva.

Figura 1- Representação de campo elaborado por alunos do 7º ano do Colégio Estadual Maria Barreto.

Fonte: SQUIAVE, Hyago Ernane Gonçalves (2017).

A figura 1, ilustra o campo tradicional, contendo uma casa simples, uma árvore frutífera, uma represa e rio ao fundo. É possível analisar que alguns alunos pensam o rural de uma forma bem tradicional, sem evolução e bastante simples.

O campo tradicional, faz parte da paisagem do interior, onde estão contidos esses alunos. Por isso, é possível analisar que a grande maioria dos alunos imaginam o campo dessa forma, com uma casa, um curral, rio e árvores. Se fez necessário explicar as transformações ocorrida ao longo dos anos no campo, onde, atualmente existe uma serie de entretenimento no campo. O campo moderno traz consigo, luxuosos hotéis-fazenda, clubes, spa, etc.

Figura 2- Representação do campo elaborada por alunos do 7º ano do Colégio Estadual Maria Barreto.

Fonte: SQUIAVE, Hyago Ernane Gonçalves (2017).

A figura 2, representa um campo diferente, um pouco modernizado. Na figura é possível identificar um trabalhador rural dirigindo um trator arando a terra, preparando-a para o cultivo, seja para o agronegócio ou para o gado. É uma visão um pouco diferente do apresentado pelos demais alunos.

O campo hoje tem sido refúgio para a vida agitada no campo. Várias pessoas têm trocado a cidade pelo campo, enquanto consequentemente, muitas tem trocado o campo pela cidade. Existe hoje campo mais tecnológico do que muitos bairros nas cidades.

Figura 3- Representação do campo elaborada por alunos do 7º ano do Colégio Estadual Maria Barreto.

Fonte: SQUIAVE, Hyago Ernane Gonçalves (2017).

A figura 3, é uma visão modernista do campo. Na imagem, é possível ver uma produção de soja e milho que representa o agronegócio. É possível analisar também um pomar, cerca e uma casa de aparentemente três andares. Em relação aos outros desenhos, este foi o que mais se aproximou do campo moderno apresentado no livro didático.

Observando os desenhos dos alunos, percebe-se que o campo para os alunos antes da aula é um campo tradicional, com poucas modificações para o campo modernizado.

Nas aulas ministradas, foi passado aos alunos a importância da permanência do camponês no campo e também da importância do agronegócio para a economia do país. O território brasileiro é grande, há espaço tanto para o camponês como para os produtores do agronegócio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve a intenção de compreender qual a concepção de campo para os alunos do Colégio Estadual Maria Barreto, antes das aulas de regência do Estágio Supervisionado em Geografia II. De forma geral, analisando os desenhos dos alunos, percebemos que a concepção de campo para eles, ilustra o campo tradicional, com poucas transformações e inovações. A partir do conhecimento ilustrado nos desenhos, foi trabalhado as transformações e modernização do campo junto aos alunos.

A partir do resultado dos desenhos, entendemos que é importante desenvolver novas metodologias que contribuem significativamente para a aprendizagem, onde, a partir deles e da visão previa dos conceitos, é possível elaborar aulas dinâmicas, trazendo o conhecimento dos alunos e juntando com os conceitos científicos.

O contato dos estagiários com a sala de aula tanto na observação quanto na regência, possibilita o crescimento dos futuros professores, pois, é possível viver a experiência do “ser professor”.

REFERÊNCIAS

BERNARDELLI , Mara Lucia Falcon da Hora. Contribuicoes ao debate sobre o urbano e o rural. In: **Cidade e campo: relações e contradições entre o urbano e o rural**.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. IN: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

ENDLICH, Angela Maria. Perspectiva sobre o urbano e o rural. In: **Cidade e campo: relações e contradições entre o urbano e o rural**. SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; Whitacker, Arthur Magon. 2º ed. Expressão Popular. São Paulo, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da educação do campo.** 2009. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMolinaBernardoEC5.pdf>. Acesso em: 02 Nov. 2015.

QUEIROZ. Danielle Teixeira, *et al*. **Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco; 2004. P. 278-283. Disponível em: <www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf> Acesso em 02 Nov. 2015.

SAIKI, Kim & GODOI, Francisco Bueno de. A prática de ensino e o estágio supervisionado. IN: PASSINI, Elza Yasuko et al (org). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS, M. **Por uma economia política da cidade**. 1. Ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

SANTOS, Milton. SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil:** território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Clézio. O uso de desenhos no ensino fundamental: imagens e conceitos. In: PONTUSHKA, Nídia, Nacib; OLIVEIRA, Oriovaldo Umbelino (orgs). **Geografia em perspectiva**. Editora Contexto, 4 ed. São Paulo. Contexto, 2013.

SOBARZO, Oscar. O urbano e o rural em Henri Lefebvre. In: **Cidade e campo: relações e contradições entre o urbano e o rural**. SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; Whitacker, Arthur Magon. 2º ed. Expressão Popular. São Paulo, 2010.

SQUIAVE, Hyago Ernane Gonçalves; RODRIGUES, Silvaci Santiano Gonçalves. Compreendendo a concepção de campo entre alunos do 7º ano do ensino fundamental da escola municipal jorcelino Alves baborsa. In: Anais do 5 Congresso de Educação: **licenciatura e demandas educacionais**: PNE, inclusão, estágio e PIBID: políticas públicas... / Eliézer Pires Ferreira, Irandy Barbosa de Sousa, Thalitta Fernandes C. Peres, organizadores. Anápolis-GO: Universidade Estadual de Goiás, 2015.

CONADE 2017

5ª. Ed. Nacional / 2ª. Ed. Internacional

CENÁRIOS DE MUDANÇAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E OS DESAFIOS DAS LICENCIATURAS

ISSN: 1982-0186

SAÚDE DO IDOSO INSTITUCIONALIZADO:
qualidade de vida, atividade física e integração social

ASSIS, Renata Machado de[1] - UFG/REJ

VILELA, Daisy de Araújo[2] – UFG/REJ

SOUZA, Ana Lúcia Rezende[3] - UFG/REJ

FERREIRA, Juliana Alves[4] – ASVP

Agência financiadora: não conta com financiamento

Simpósio Temático 4: Educação, Diversidade, Cultura e Inclusão

Resumo: Este projeto de pesquisa tem o objetivo de traçar o perfil epidemiológico dos idosos institucionalizados de uma instituição de longa permanência (ILP) do município de Jataí-GO, por meio de investigações sobre sua saúde, a qualidade de vida, a prática (ou não) de atividades físicas e a integração social. Trata-se de um projeto de pesquisa multidisciplinar, que envolve profissionais de áreas da saúde (Educação Física e Fisioterapia), mas outros poderão ser agregados. Está sendo desenvolvido um estudo exploratório descritivo com abordagem quantitativa e qualitativa. A ILP abriga homens e mulheres em diversos estágios de debilitação (aproximadamente 70 idosos). A coleta está sendo realizada por uma equipe treinada e visa aplicação de instrumentos validados. O projeto foi elaborado, submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFG/REJ, já foi feito um primeiro treinamento da equipe, foram selecionados referenciais específicos sobre o tema, a revisão deste material teórico já foi iniciada, e a coleta de dados está em andamento. Os idosos da instituição investigada apresentam limitações provenientes da idade avançada e/ou de patologias, a maior parte apresenta problemas de locomoção e de cognição, e torna-se necessário investigar quais são as possibilidades de contribuir para amenizar os problemas provenientes do envelhecimento.

[1] Docente dos cursos de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. Doutora em Educação, coordenadora da pesquisa. E-mail: renatafef@hotmail.com

[2] Docente do curso de Fisioterapia da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. Doutoranda em Ciências da Saúde. E-mail: daisyaraujovilela@gmail.com

[3] Docente do curso de Fisioterapia da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. Doutora em Ciências da Saúde. E-mail: alrezendesouza@gmail.com

[4] Fisioterapeuta do Albergue São Vicente de Paulo, Jataí, Estado de Goiás, coordenadora externa da pesquisa. E-mail: julitaalves@hotmail.com

ISSN: 1982-0186

Palavras-chave: Normas. Anais. Evento. (Três palavras-chave separadas por ponto).

Introdução

A taxa de mortalidade dos idosos vem decaindo nas últimas décadas em decorrência do aumento da expectativa de vida. No entanto, nem sempre a mortalidade tardia resulta em um envelhecimento sadio, e o que se observa é a diminuição das capacidades físicas e cognitivas, comprometendo, assim, suas capacidades funcionais (UNA-SUS, 2017).

De acordo com previsão da Organização Mundial de Saúde (OMS), o Brasil será o sexto país com maior número de pessoas idosas até 2025, e essa transformação demográfica acarreta uma transição epidemiológica, gerando demandas específicas de cuidados (OMS, 2005)[5].

O número crescente de idosos na população mundial e brasileira acarreta em uma alteração importante no perfil de morbimortalidade com predomínio das doenças crônico-degenerativas, em especial as doenças cardiovasculares, funcionais e psiquiátricas, que são prevalentes e exigem o uso contínuo de medicamentos (OLIVEIRA; NOVAES, 2013), além de prejuízos, principalmente, de visão, audição, locomoção e surgimento de demências, que podem comprometer seriamente a autonomia dos indivíduos (ZANINI, 2010). Portanto, os idosos podem ser acometidos de problemas referentes ao seu estado físico e mental que levam ao desenvolvimento de outras doenças e de múltiplas limitações.

O envelhecimento traz consigo declínio funcional e mental, tornando o idoso cada vez mais dependente. O isolamento, a perda da autonomia, o abandono familiar, a restrição social e vários outros fatores contribuem para o aumento do

[5] De acordo com a OMS, são consideradas idosas as pessoas residentes em países em desenvolvimento com mais de 60 anos e pessoas com mais de 65 anos residentes nos países desenvolvidos (OMS, 2005).

ISSN: 1982-0186

declínio funcional (UNA-SUS, 2017). A longevidade surge associada a diferentes alterações do organismo, gerando dificuldades e limitações que podem afetar na qualidade de vida do idoso (MELO et al., 2013). Contemplando esta etapa, observa-se o aumento de doenças crônico-degenerativas não transmissíveis, porém incapacitantes que podem interferir na capacidade funcional levando à situação de dependência para realização de atividades de vida diárias (AVD), como banhar-se, vestir-se, alimentar-se, transferir-se e se manter continente, influenciando nas demandas da saúde pública e na capacidade de cuidado e intervenção por familiares e instituições (CLOS; GROSSI, 2016; LISBOA; CHIANCA, 2012).

Diante dessa realidade, optou-se por desenvolver uma pesquisa que trace um perfil epidemiológico de idosos, especialmente os que são internos em instituições de longa permanência (ILP), no sentido de aferir suas condições de vida e saúde.

O envelhecimento e suas consequências

De acordo com Lisboa e Chianca (2012), as novas estruturas familiares, a interferência do capitalismo no padrão de vida, a falta de interesse pelos mais velhos e os problemas financeiros de grande parte das famílias brasileiras tem se tornado uma barreira para manter o idoso em seu lar, provocando um aumento na demanda de vagas em ILP para idosos.

Repaginando este cenário, acrescenta-se como preditor da institucionalização e envelhecimento os aspectos mentais, os quais envolvem o equilíbrio mental, a demência e a cognição. Com alta incidência no idoso, a depressão e as demências podem gerar déficits de cognição, memória, linguagem, funções executivas, além de gnosias e praxias, interferindo na autonomia, no desempenho social ou profissional do indivíduo (UNA-SUS, 2007).

No entender de Ferri et al (2005), utilizando a divisão proposta pela OMS em regiões pelo mundo, a prevalência de demência varia entre 1,6% na África a 6,4%

na América do Norte, em indivíduos com idade igual ou superior a 60 anos. A demência é uma síndrome que se caracteriza pelo declínio da memória associado ao déficit de, pelo menos, uma função cognitiva (linguagem, gnosias, praxias ou funções executivas) com intensidade suficiente para interferir no desempenho do indivíduo (ZANINI, 2010).

De acordo com Pinheiro, Carvalho e Luppi (2013), são escassos os estudos populacionais sobre a prevalência de demência nos países desenvolvidos e no Brasil, podendo-se considerar a demência de Alzheimer (DA) como a prevalente entre todas. As autoras afirmam que o diagnóstico para as síndromes demenciais é realizado com base em aspectos clínicos classificados como leve, moderado e grave.

Diante do crescimento do índice de doenças físicas e de demências que acometem parte da população pré-senil e senil de todo o mundo, torna-se de extrema importância conhecer melhor essas patologias, no sentido de buscar novas formas de prevenção e de tratamento, visto que muitas delas não dispõem de uma terapêutica de cura. O conhecimento abrangente das limitações físicas e das demências pode ajudar no seu diagnóstico precoce e promover melhores condições de vida para o indivíduo acometido.

Estar institucionalizado também favorece ao idoso vivenciar perdas em vários sentidos, pois contribui para a vulnerabilidade a quadros depressivos que podem desencadear desordens psiquiátricas, perda da autonomia e agravamento de quadros patológicos preexistentes (CARREIRA et al., 2011). Caracteriza-se depressão como um distúrbio de natureza multifatorial da área afetiva ou do humor, com forte impacto funcional e que envolve inúmeros aspectos de ordem biológica, psicológica e social, tendo como principais sintomas o humor deprimido e a perda de interesse ou prazer em quase todas as atividades (CARREIRA et al., 2011) e é uma doença comum na população idosa, recorrente e frequentemente subdiagnosticada

ISSN: 1982-0186

e subtratada, principalmente em nível de cuidados de saúde primários (MEDEIROS et al., 2010).

Em análise epidemiológica, a estimativa é de que aproximadamente 15% dos idosos apresentam sintomas de depressão, e esta prevalência é crescente nas populações institucionalizadas (SANTANA; BARBOZA FILHO, 2007; PÓVOA et al., 2009; SIQUEIRA et al., 2009).

Pode-se depreender que estes comprometimentos de desordem emocional de alguma forma acabam refletindo na postura dos indivíduos, e que esta alteração postural possa interferir no equilíbrio, pontuando instabilidades, comprometendo uma das fases de marcha e aumentando a predisposição ao risco de quedas. A queda é conceituada como um deslocamento não intencional do corpo para um nível inferior à posição inicial, sem correção de tempo hábil e é determinada por circunstâncias multifatoriais que comprometem a estabilidade, ou seja, mecanismos envolvidos com a manutenção da postura (SIQUEIRA, 2007).

As ILP são reconhecidas como uma moradia especializada, que proporciona assistência de enfermagem (conforme a necessidade de seus residentes), que deveria contar com uma equipe multiprofissional composta por médico, enfermeiro, técnicos e auxiliares de enfermagem, cuidadores qualificados, colaboradores de serviços gerais e lavanderia, bem como nutricionista e fisioterapeuta assistindo integralmente a pessoa idosa (GONÇALVES et al., 2015). O professor de Educação Física, em trabalho conjunto com o fisioterapeuta e outros profissionais, pode realizar um trabalho multidisciplinar em prol da melhoria da qualidade de vida do idoso.

Diante do exposto, e visando traçar um plano de promoção à saúde, prevenção e progressão das demências, assegurando aos idosos qualidade de vida, surgiu a iniciativa de desenvolver um projeto de pesquisa multiprofissional, a ser desenvolvido a longo prazo, que visa descrever no atual cenário o perfil

ISSN: 1982-0186

epidemiológico dos moradores do Albergue São Vicente de Paulo, no município de Jataí-GO.

O objetivo do projeto é traçar o perfil epidemiológico dos idosos institucionalizados de uma ILP do município de Jataí, por meio de investigações sobre sua saúde, a qualidade de vida, a prática (ou não) de atividades físicas e a integração social. E os objetivos específicos são: diagnosticar condições de funcionalidade, senilidade, vulnerabilidade e fragilidade dos idosos; avaliar a cognição e a capacidade funcional cotidiana; identificar a presença das demências nos idosos avaliados; descrever a qualidade de vida dos idosos institucionalizados; identificar os marcadores de saúde cardiovascular; identificar os marcadores de saúde avaliados nos moradores pós-acidente vascular encefálico; rastrear o nível de depressão dos idosos institucionalizados; identificar os fatores associados ao risco de quedas em idosos institucionalizados e as possibilidades de prevenção às quedas; analisar precursores das co-morbidades e limitações nos idosos institucionalizados; e verificar as condições físicas e de possibilidades de participação dos idosos em atividades físicas específicas para esse público.

Metodologia

Esta pesquisa em andamento se caracteriza como um estudo exploratório descritivo com abordagem quantitativa e qualitativa dos idosos institucionalizados do Albergue São Vicente de Paulo, localizado no município de Jataí-GO, que abriga homens e mulheres em diversos estágios de debilitação. A amostra se constitui de idosos do sexo masculino e feminino, de 60 anos acima, que estiverem internados na instituição no período previsto para coleta, de acordo com o cronograma. O número de internos gira em torno de 70, mas pode sofrer variações.

Respeitando os princípios éticos, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa, inclui os termos de consentimento necessários, preserva-se o

anonimato do sujeitos e a voluntariedade na participação da investigação. Os sujeitos deverão ter idade igual ou superior a 60 anos de ambos os sexos, e estarem internados no Albergue São Vicente de Paulo no período previsto para a coleta de dados. Não participarão os idosos que estiverem hospitalizados durante o período de coleta, os residentes que apresentarem idade inferior a 60 anos, incluindo os que por alguma doença pré-existente ou comprometimento da fala, audição não tiverem condição de responder aos questionários, ou que deixem de residir na instituição no período de coleta.

A coleta de dados já foi iniciada e alguns instrumentos estão em fase de aplicação e coleta de dados, após ter sido feito treinamento da equipe.

Algumas medidas padrão serão realizadas no início da avaliação e no final, e no período de seis em seis meses, como padrões de comparação da condição de saúde. São elas: peso (kg), altura (cm), força de preensão palmar, valores de pressão (mmHg), condição postural (cifose/escoliose/lordose). Poderão ser utilizados prontuários e documentos disponíveis na secretaria da instituição para compreender certas informações coletadas.

Os instrumentos selecionados para desenvolvimento da pesquisa são: questionário sociodemográfico, mini exame de estado mental (MEEM) para avaliar a função cognitiva, índice de Barthel para avaliar seu potencial funcional, protocolo de risco de quedas de Downton e Escala de Morse, SF-36 para qualidade de vida e percepção da saúde, escala específica de Qualidade de Vida no Acidente Vascular Encefálico (SS-QoL), escala de Rankin de evolução funcional após AVC, escala de depressão geriátrica (GDS), questionário de autopercepção do envelhecimento (QAPE), escala de silhuetas para adultos, avaliação antropométrica e questionário de Baecke modificado para idosos.

Os instrumentos de pesquisa serão aplicados pela equipe pesquisadora de maneira igual para todos os participantes do estudo, em momentos pré-

determinados pelos coordenadores, de modo a não atrapalhar as atividades dos grupos, e alguns, como mencionado anteriormente, já estão sendo desenvolvidos. O cronograma de desenvolvimento da pesquisa prevê atividades do primeiro semestre de 2017 ao primeiro semestre de 2020.

Resultados parciais e considerações finais

Até o momento, algumas etapas da pesquisa já foram cumpridas e o cronograma está sendo desenvolvido de acordo com o previsto. O projeto foi elaborado, submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFG/REJ, já foi feito um primeiro treinamento da equipe, foram selecionados referenciais específicos sobre o tema, a revisão deste material teórico já foi iniciada, e atualmente a coleta de dados está em andamento com alguns dos instrumentos previstos no projeto: aferição de medidas padrão, questionário sociodemográfico, mini exame de estado mental (MEEM) para avaliar a função cognitiva e seleção dos prontuários dos internos, para fazer a caracterização dos sujeitos. Participam do projeto alguns docentes e discentes dos cursos de Educação Física e Fisioterapia da UFG/REJ, e a fisioterapeuta da instituição onde a pesquisa se desenvolve, mas a perspectiva é de ampliar o projeto para outras áreas e profissionais da saúde.

Os idosos da instituição investigada apresentam limitações provenientes da idade avançada e/ou de patologias, a maior parte apresenta problemas de locomoção e/ou de cognição, e torna-se necessário investigar quais são as possibilidades de contribuir para amenizar os problemas provenientes do envelhecimento.

Referências

CARREIRA, L.; BOTELHO, M. R.; MATOS, P. C. B de; TORRES, M. M.; SALCI, M. A. Prevalência de depressão em idosos institucionalizados. **Revista Enfermagem**

UERJ, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 268-273, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v19n2/v19n2a16.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

CLOS, M.B.; GROSSI, P.K. Desafios para o cuidado digno em instituições de longa permanência. **Rev. Bioét**. (Impr.), Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 395-406, 2016.

FERRI, C. P.; PRINCE, M.; BRAYNE, C.; FRATIGLIONI, L.; GANGULI, M.; HALL, K.; HASEGAW, A. K.; HENDRIE, H.; HUANG, Y.; JORM, A.; MATHERS, C.; MENEZES, P. R.; RIMMER, E.; Scazufca, M.; Alzheimer's Disease International**.** Global prevalence of dementia: a Delphi consensus study. **Lancet,** v. 366, n. 9503, p. 2112-2117, 2005.

GONÇALVES, M. J. C.; AZEVEDO JÚNIOR, S. A,; SILVA, J.; SOUZA, L. N. A importância da assistência do enfermeiro ao idoso institucionalizado em instituição de longa permanência. **Revista Recien,** São Paulo, v. 5, n. 14, p. 12-18, 2015. Disponível em: <http://www.recien.com.br/index.php/Recien/article/view/106/172> Acesso em: 26 jul. 2016.

LISBOA, C. R.; CHIANCA, T. C. M. Perfil epidemiológico, clínico e de independência funcional de uma população idosa institucionalizada. **Revista brasileira de enfermagem** [online], v. 65, n. 3, p. 482-488, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v65n3/v65n3a13.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

MEDEIROS, A. P. Q.; BEZERRA, D. P. A.; NASCIMENTO, E. L. A. do; FILGUEIRA, J. Um panorama estatítico de cunho economico, social e educacional do estado do rio grande do norte. **Holos**, Ano 26, v. 4, p.198-215, 2010. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/388/371>. Acesso em: 12 fev. 2017.

MELO, R. L. P et al. Sentido de vida, dependência funcional e qualidade de vida em idosos. **Rev. Bras. Geriatr. Gerontol**., Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 239-250, 2013.

OLIVEIRA, M. P. F. O.; NOVAES, M. R. C. G. Perfil socioeconômico, epidemiológico e farmacoterapêutico de idosos institucionalizados de Brasília, Brasil. **Ciênc. Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, abr. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232013000400020 >. Acesso em 26 jul. 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Envelhecimento ativo**: uma política de saúde. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.

PINHEIRO, J. S.; CARVALHO, M. F. C.; LUPPI, G. Interação medicamentosa e a farmacoterapia de pacientes geriátricos com síndromes demenciais. **Rev. Bras. Geriatr. Gerontol.** Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, 2013. Disponível em:< http://www. scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-98232013000 200010>. Acesso em 28 jul. 2016.

PÓVOA, T. R. et al. Prevalência de depressão nos idosos institucionalizados na morada do idoso do Instituto de Gerontologia de Brasília. **Brasília Médica,** Brasília, DF, v. 46, n. 3, p. 241-46, 2009. Disponível em: <http://www. ambr.com.br/rb/ arquivos/08_bsb_ med_46(3)_2009_ prevalencia_depressao.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2017.

SANTANA, A. J.; BARBOZA FILHO, J. C. Prevalência de sintomas depressivos em idosos institucionalizados na cidade de Salvador. **Revista Baiana de Saúde Pública,** Salvador, v. 31, n. 1, p. 134-146, 2007.

SIQUEIRA, F. V.; FACCHINI, L. A.; AZEVEDO, M. R.; REICHERT, F. F.; BASTOS, J. P.; SILVA, M. C.; DOMINGUES, M. R.; DUMITH, S. C.; HALLAL, P. C. Prática de atividade física na adolescência e prevalência de osteoporose na idade adulta. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, Niterói, v. 15, n.1, p.27-30, 2009.

SIQUEIRA, F.V. Prevalência de quedas em idosos e fatores associados. **Rev. Saúde Pública**, v. 4, Supl. 5, p. 749-756, 2007.

UNA-SUS. Universidade Aberta do SUS. **Capacitação em saúde da pessoa idosa.** Curso à distância. 2017. Disponível em: < http://www.unasus.gov.br/cursos>. Acesso em: 12 fev. 2017.

ZANINI, R. S. Demência no idoso: aspectos neuropsicológicos. **Rev. Neuroc**., v. 18, n. 2, p. 220-226, 2010. Disponível em < http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2010/RN1802/262%20revisao.pdf >. Acesso em: 26 jul. 2016.

CONADE 2017

5ª. Ed. Nacional / 2ª. Ed. Internacional

CENÁRIOS DE MUDANÇAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E OS DESAFIOS DAS LICENCIATURAS

ISSN: 1982-0186

RELAÇÕES RACIAIS NOS ESPAÇOS ESCOLARES:

apontamentos sobre a legislação vigente

SILVA, Marisleila Júlia[1] - PPG-IELT/UEG

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de[2] – PPG-IELT/UEG

Agências financiadoras: FAPEG; FAPEMIG; CNPQ

Simpósio Temático 04: Educação, Cultura, Diversidade, Cultura e Inclusão

Resumo: Os debates em torno dos Direitos Humanos têm suscitado inúmeras temáticas que possibilitam compreender a diversidade como instrumento de construção de uma sociedade mais justa e solidária. Dentre os temas da diversidade, questões referentes à diversidade étnico-racial têm ocupado grande interesse por parte dos pesquisadores. O presente texto é parte de uma pesquisa em andamento realizada no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia, da Universidade Estadual de Goiás centrada no seguinte problema: Que sentidos e implicações de formação e relações socioculturais emergem nas narrativas constituídas por professores negros no campo educacional? Por tratar-se de um recorte, o objetivo perseguido neste texto reside em refletir sobre as relações raciais nos espaços escolares no contexto da legislação vigente. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória e bibliográfica, sustentada pelo aporte teórico de Santos (2006); Gomes (2001, 2005, 2007); Munanga (2007, 2008); Cavalleiro (2001) entre outros. Percebe-se até o momento que, os princípios democráticos e igualitários na forma da lei, somados a constante luta, representam um avanço social e político, contudo, os estudos indicam que a efetivação dos direitos, perpassa pela educação, por meio da escola, colocando em prática atitudes concretas de inclusão e de valorização às diferentes culturas.

Palavras-chave: Diversidade. Relações étnico-raciais. Contexto escolar.

Introdução

O avanço das discussões sobre como o Brasil tem equacionado seus problemas de diversidade racial, ou como tem se omitido perante eles, tem se

[1]Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), Discente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG), Anápolis, Estado de Goiás, marisleilajulia@hotmail.com

[2] Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GOIÁS). Pós-doutor em Educação Escolar e Religião pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professor do corpo permanente do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG), Anápolis, Estado de Goiás, prof.marcars.posgrad@gmail.com

ISSN: 1982-0186

constituído em grande desafio e desencadeado muitas reflexões. Esta discussão sofreu maior expansão a partir do ano de 1995, quando o Estado brasileiro, reconhece oficialmente, o Brasil como um país racista. A partir desse ano intensificou-se a elaboração de documentos e leis para constituir políticas públicas para superar as marcas do preconceito e o racismo na sociedade. Uma discussão que gera tensões e conflitos e que tem perpassado por intervenção estatal no campo da política educacional.

Com a realização da pesquisa procuramos avançar nos conhecimentos sobre a integração da pessoa negra nos ambientes formais de educação no intuito de identificar as marcas do racismo e a luta dessa população em busca de uma sociedade mais igualitária e justa. Nesse viés, a educação surge como promotora da igualdade, porém, enfrentando todas as mazelas impregnadas em uma sociedade marcada pela herança cultural elitista europeia. Ainda temos uma realidade que assusta quando a temática da igualdade racial é posta em discussão. Persiste um silenciamento, por parte daqueles que deveriam garantir a equidade.

O estudo em andamento tem permitido-nos observar que as diferenças se transformam em barreiras separatistas, inclusive em ambientes que, obrigatoriamente, deveria reduzir distâncias entre as diferentes culturas, como por exemplo, nas instituições de ensino e nos leva a pensar na construção da igualdade como elemento indispensável à efetivação da cidadania a partir de indicadores sociais e isso passa necessariamente pela afirmação de identidade e pelo reconhecimento e respeito à diversidade humana, entendida como forma de inclusão. Corroborando desta forma com Santos, (2006, p. 316), quando diz que “as pessoas têm direito de ser iguais sempre que a diferença as tornar inferiores; contudo, têm também o direito de ser diferente sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades”.[3]

A situação da pessoa negra no Brasil é marcada por diversos mecanismos sociais perversos, que atuam em nível cultural, econômico e político acentuando a sua exclusão social. As relações de convívio social passam a ser conflituosas na

[3] Para Silva (2000), a legitimação de uma identidade como a norma torna-se uma das formas mais sutis e privilegiadas de hierarquizar as identidades e as diferenças. Para o autor, o ato de normatizar um determinado padrão identitário significa atribuir a certas identidades características positivas em comparação ás demais identidades que não se adequam ao padrão, procurando naturalizar a ideia de que as identidades que fogem ao padrão hegemônico seriam inferiores.

ISSN: 1982-0186

medida em que não se tem explícito qual é o pertencimento do negro nessa sociedade, pois a sua posição real de exclusão está camuflada pelo discurso da democracia racial[4]. Observamos que muitas pessoas preferem se isentar das discussões sobre o conflito, pois acreditam que isso poderia ser uma forma de acirrar enfrentamentos raciais. No entanto, o enfrentamento já está posto e desnudado através da desigualdade nos índices sociais relativos à qualidade de vida das populações negra e branca.

Nesse cenário, surge a presença de um forte indício diante dessa realidade, em nossa sociedade, em que, ascender socialmente e garantir uma posição de professor no ensino superior não é uma tarefa fácil, além de manter sua qualificação profissional, ele tem que se (auto) afirmar enquanto negro. Por isso, o envolvimento de professores (as) nas questões raciais, e a presença destes na universidade em uma posição social em que, majoritariamente, é ocupada por brancos, se configuram como temas relevantes para reflexão que me proponho nesse trabalho.

O interesse por compreender a atuação dos professores negros, sua presença no magistério ao longo da história, sua vivência com o preconceito, dentre outros tem motivado pesquisadores a adentrarem ao tema. Aos poucos, está sendo constituído um campo de estudos sobre professores negros dentro da temática das relações raciais e educacionais. Esses estudos têm permitido uma maior compreensão sobre a temática racial para a educação, por trazerem à tona uma série de elementos a respeito das manifestações de preconceitos que permeiam os ambientes escolares e de como esses professores lidam com tais situações.

Nesse sentido, a pesquisa tem por objetivo contribuir com novos dados que possam somar aos já existentes, pois reconhecemos que, em vários aspectos ainda há muito que suscitar para que a reflexão sobre as relações étnico raciais possam resultar um encontro e compartilhamento de experiências, projetos e histórias de vida, refletidos no contexto político e conjuntural do processo educativo.

Ao refletir as narrativas de professores negros que superaram barreiras e chegaram ao ensino superior e analisar as representações sociais de formação

[4] Para Gomes (2005) o mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial.

ISSN: 1982-0186

desses profissionais a respeito das experiências vividas por estes, algumas questões tem emergido, tais como: a existência da legislação não foi suficiente para erradicar as atitudes preconceituosas por parte de pessoas, o que faz dessa e de todas as pesquisas na área, uma possibilidade para a reflexão que possa contribuir com mudanças na realidade de exclusão que ainda impera no meio educacional.

A pergunta central que norteia este estudo é**:** que sentidos e implicações de formação e relações socioculturais emergem nas narrativas constituídas por professores negros no campo educacional. O objetivo geral é desvelar as vivências de professores (as) negros no ensino superior. Refletir sobre as relações raciais nos espaços escolares no contexto da legislação vigente.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, exploratória e bibliográfica com análise de narrativas (auto)biográficas, conduzida a partir dos estudos da representação social o que traz uma aproximação do método fenomenológico. Os sujeitos da pesquisa são professores/as que atuam no ensino superior no Campus da UEG/ de São Luís de Montes Belos, sendo estes dois homens e uma mulher, que de forma espontânea se dispuseram a contribuir com suas experiências de vida para construção dessa pesquisa. Por tratar-se de um recorte mais amplo, o presente trabalho tem a finalidade apenas de refletir sobre a legislação vigente, ponto de partida de nossas reflexões sobre o tema.

Para fundamentar o trabalho buscamos em leis e documentos referentes à temática, publicações de estudiosos que são referência em relação à temática das relações raciais e educação: Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96 (BRASIL, 1996); Constituição da República Federativa do Brasil, Estatuto da Igualdade Racial, a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, entre outras. Quanto aos teóricos, destacamos aqui, Cavalleiro (2001), Gomes, (2001,2005,2006,2007), Munanga (2007,2008), Silva, (2005) Silva (2011) entre outros. (Moscovici, 2015). Oliveira, (2009).

Desenvolvimento

Este recorte da pesquisa se orientou a partir de conceitos e definições expostos pelo Estatuto da Igualdade Racial, a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.

ISSN: 1982-0186

Por população negra, conforme este Estatuto, tomamos o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Por desigualdade racial, segundo o mesmo Estatuto, considera-se toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica. Como discriminação racial ou étnico racial entende-se toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural, ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada.

Por políticas públicas devem-se entender as ações, políticas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais, dentre as quais as ações afirmativas representam os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada, para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades. São medidas especiais e temporárias, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, e de garantir a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros.

A escola inserida num cenário de desigualdades, racismo e exclusão, surge também com grande importância, de acordo com Munanga, (2007, p. 7), “Diz-se que o negro não consegue bons empregos e bons salários porque não tiveram uma boa educação e que não tiveram acesso a uma boa educação porque seus pais são pobres”. Dessa forma, não se associa a mobilidade social à discriminação racial como uma possível variável nesse processo, o que traz grandes entraves à implantação das políticas de ações afirmativas como uma possibilidade de corrigir e reduzir as desigualdades acumuladas ao longo dos séculos.

As discussões sobre a diversidade racial, quase sempre são silenciadas nos ambientes escolares, fazendo com que as diferenças se transformem em barreiras separatistas nesse ambiente que deveria ter como missão, reduzir as distâncias entre as “diferentes culturas”, conforme Santos (2006, p. 316), “as pessoas têm

ISSN: 1982-0186

direito de ser iguais sempre que a diferença as tornar inferiores; contudo, têm também o direito de ser diferente sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades".

Em nome do respeito que os homens devem aos seus semelhantes, e da justiça social, esse ideal deve ser tenazmente perseguido e assim, constituir-se em componente obrigatório de políticas que conduzam cada vez mais à humanização dos homens e mulheres conforme o que prevê a Constituição Federal de 1988, no que diz respeito à igualdade de direitos em todos os setores, o direito à educação para todos e em igualdade de condições de acesso e permanência.

A discriminação racial se distingue do racismo, conforme se configura numa prática, a ação de exclusão, restrição ou preferência que impede, restringe ou dificulta o acesso igualitário de determinados grupos em razão da cor. Sendo assim, o preconceito racial associa-se normalmente a uma opinião ou a um julgamento prévio, de cunho negativo, que é feito sobre as pessoas que são da raça negra[5].

É importante esclarecer que o termo raça é ainda utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem, e até mesmo determinam o destino das pessoas. No Brasil, o racismo se manifesta como um conjunto de ideias, que defende a hierarquia entre grupos humanos, classificando-os em raças inferiores e superiores, e assim fazendo, busca explicar e naturalizar a realidade social, no caso as desigualdades sociais da pessoa negra em relação aos brancos. Tal situação, desencadeou um processo de exclusão da população negra.

Embora a diversidade cultural esteja presente em todas as sociedades, a questão racial no Brasil localiza-se num amplo e complexo campo, cujo interesse não é algo particular às pessoas que se identificam a esse grupo étnico racial, ou a militantes dos movimentos negros, antes, é uma questão pertinente a toda a sociedade brasileira e toda a humanidade.

Por isso, para compreender a relação raça e etnia algumas estudiosas/os adotam a expressão "étnico racial", na tentativa de abarcar tanto a dimensão cultural

[5]Ao me referir ao termo "raça", busco em Nilma Lino Gomes, 2001, no entendimento de um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente, rejeitando a ideia de determinismo biológico e incluindo outras três dimensões para análise da questão racial; a geográfica, a histórica e a política.

ISSN: 1982-0186

(linguagem, tradições, ancestralidade), quanto às características raciais visivelmente observáveis, tais como cor da pele, tipo de cabelo, entre outros. A tensão entre um ideário antirracista, que corretamente negava a existência biológica das raças, e uma ideologia nacional, que negava a existência do racismo e da discriminação racial, acabou por se tornar insuportável em meio ás mudanças no cenário nacional.

Na prática o que pode ser observado, é que o racismo se constitui um fenômeno tão velho quanto a própria história da humanidade. Seus processos de acirramento estão diretamente ligados aos interesses políticos e econômicos da classe que detém a hegemonia em um dado momento histórico.

No Brasil, como já mencionado, o racismo é difuso e não explicitado, sempre obedece a um código moral que procura negar a sua existência. É esse código de ambiguidades que impede as vítimas de racismo de si situarem perante o fenômeno e de medirem o alcance de seus anseio e exigências. Por isso, acredito ser importante ressaltar que no Brasil, a Constituição Federal no Art. 5º determina que:

> Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
> XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei. (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal ao tornar o racismo um crime inafiançável também traz em seu bojo a garantia do respeito aos direitos humanos, inerentes a todas as pessoas, sem distinções arbitrárias de qualquer tipo, e sua função é proteger a dignidade humana. Direitos que devem ser universais e inalienáveis. Conforme Munanga:

> Quantas vezes ouvimos pronunciar, até por pessoas supostamente sensatas, a frase segundo a qual as atitudes preconceituosas só existem na cabeça das pessoas ignorantes, como se bastasse frequentar a universidade para ser completamente curado dessa doença que só afeta os ignorantes? [...] Essa maneira de relacionar o preconceito com a ignorância das pessoas põe o peso mais nos ombros dos indivíduos do que nos da sociedade. Além disso, projeta a sua superação apenas no domínio da razão, o que deixaria pensar, ao extremo, que nos países onde a educação é desenvolvida o racismo se tornaria um fenômeno raro. (MUNANGA, 2008, p.14).

ISSN: 1982-0186

Sob um discurso de “tolerância”, a sociedade, ao mesmo tempo que prega a integração globalizante, gera abismos desagregadores. Há um forte discurso expressando uma suposta valorização das diferentes culturas, mas que ao mesmo tempo, dita um modelo único e padronizado de comportamento.

> A necessidade de reescrever a História nas diversas áreas do conhecimento é de extrema importância, principalmente para desmitificar o mito de que o Brasil, por ser um país de grande miscigenação, não tem problemas raciais como sempre se observa por meio de educadores internacionais. (CAVALLEIRO, 2001, p.33).

As mudanças que surgem no contexto nacional, provenientes de ações reivindicatórias dos movimentos negros, indicaram a partir da década de 1990, um aparato jurídico-normativo visando contemplar a diversidade como variável nuclear propondo mudanças na proposta curricular. São esses ajustamentos apontados como inovadores nascidos das bases inscritas na Constituição Federal de 1988 em ação conjunta ao contexto da LDB, 9.394/1996, que dão origem à uma nova política educacional que supostamente conduziriam às mudanças no funcionamento no que se refere ao combate ao racismo e toda forma de exclusão nas redes escolares de todos os níveis de ensino, contudo, ainda corroboramos com o disposto por Gomes:

> Todos nós sabemos que a educação é um direito social. E colocá-la no campo dos direitos é garantir espaço à diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas e práticas que superem as desigualdades raciais. Essa é uma questão que precisa ser levada a sério pelos/as educadores/as e formuladores/as de políticas educacionais. (GOMES, 2001, p.84)

Ao longo da história nossa formação foi marcada pelos traços da colonização, escravização, autoritarismo e o que foi construído no imaginário da população sobre as pessoas negras nem sempre foi positivo. Teorias raciais foram incorporadas com discursos supostamente científicos atestando a inferioridade dos negros. Conforme Gomes (2001), essas teorias e mitos atualmente, ainda se fazem presentes na academia e no percurso de muitos educadores, exercendo forte poder ideológico, o que contribui fortemente para legitimar o racismo. Temos ainda uma realidade de um racismo “cordial”, negando os conflitos originados pela prática do racismo, contribuindo ainda mais para que não sejam observados os parâmetros de igualdade na forma da lei e de igualdade de oportunidades.

ISSN: 1982-0186

O desencadeamento de todo o processo legal e as ações afirmativas, não significou a efetivação de mudanças na prática das escolas da educação básica, na educação superior e nos processos de formação inicial e continuada de professores (as). Sem dúvida, os princípios democráticos e igualitários na forma da lei, somados a constante luta lideradas pelo movimento negro, representam um avanço social e político, mas só se tornará um direito para todos à medida em que a educação por meio da escola, colocar em prática atitudes concretas de inclusão, de não discriminação e de valorização às diferentes culturas.

A educação se apresenta nesse cenário de desigualdades como um ponto crucial. Segundo Munanga (2007 p.7), “Diz-se que o negro não consegue bons empregos e bons salários porque não tiveram uma boa educação e que não tiveram acesso a uma boa educação porque seus pais são pobres.”. Dessa forma, não se associa a mobilidade social à discriminação racial como uma possível variável nesse processo, o que traz grandes entraves à implantação das políticas públicas com objetivo de fomentar ações afirmativas como possibilidade de corrigir e reduzir as desigualdades acumuladas ao longo dos séculos.

Para Santos (2006, p. 162) “Viver numa sociedade contrária à mobilidade social do negro e, mesmo assim, buscá-la, é, para os negros, um processo de descobertas e, ao mesmo tempo, de definições”. Esta situação sugere uma nova postura frente ao mundo social onde o professor atua, bem como frente a si mesmo, para o enfrentamento da desvalorização do trabalho intelectual e para pessoas que fazem parte de grupos marginalizados identificarem esta ação como indispensável e de extrema importância para suas vidas.

A educação que se espera como essencial no contexto de exclusão deve estabelecer relações de interação, baseada em respeito, confiança, diálogo, solidariedade. Reconheço, porém, que a educação e os educadores não são os únicos responsáveis pela formação da personalidade do aluno e de sua visão sobre a sociedade. Contudo, a escola, como um espaço fundamental de produção do conhecimento, não pode se isentar das reflexões sobre a realidade social em que se encontra inserida. E tem um papel de extrema relevância, especialmente em um contexto em que ainda impera o discurso de que no Brasil não existe racismo, ou conforme já foi mencionado nesse trabalho, o mito da igualdade racial.

ISSN: 1982-0186

Talvez seja, por isso, que a discriminação e o preconceito racial sejam praticados “socialmente”. Podemos observar que são construídas representações sociais sobre o conflito racial no Brasil. Segundo Moscovici (2015, p.20), “as representações sociais têm como uma de suas finalidades tornar familiar algo não familiar”, isto é, classificar, categorizar e nomear novos acontecimentos e ideias com as quais não tínhamos tido contato anteriormente, possibilitando, assim, a compreensão e manipulação desses novos acontecimentos e ideias a partir de ideias, valores e teorias preexistentes e internalizados por nós e amplamente aceitas pela sociedade. Estudar as relações étnico-raciais no campo das representações sociais abre a possibilidade de conhecer mecanismos de discriminação e de preconceito na sua forma mais camuflada.

Assim, compreendo que é a partir de múltiplas evidências que discutem entre si, é possível estabelecer o debate sobre a educação étnico racial como campo das relações e do conflito. É uma questão muito relevante, diante da necessidade de construir novos conhecimentos sobre o tema, a fim de contribuir para a modificação das relações raciais desiguais no Brasil, principalmente no espaço-tempo escolar.

Considerações finais

Com a realização desta investigação, algumas considerações ainda que preliminares, podem ser registradas. Verificamos que no Brasil o racismo ainda se apresenta como prática comum, mesmo que em muitos momentos, camuflada pelo discurso da igualdade racial. O combate ás práticas de discriminação e exclusão, é um grande desafio no campo educacional para este século. Diante das transformações mundiais, que impõem novos olhares frente ao conhecimento, observamos que, especialmente no início do Século XXI, uma série de reformas educacionais emergiram como resposta às lutas empreendidas por movimentos sociais antirracistas pela igualdade de direitos. Um novo marco legal para educação emerge com às políticas públicas com objetivo de promover a igualdade racial, como princípio de inclusão e valorização da diversidade.

O estudo teórico possibilitou também, identificar que ainda vivemos uma intensa luta pela igualdade de direitos na sociedade e em todos os espaços escolares, inclusive no ensino superior. A trajetória da população negra é marcada

ISSN: 1982-0186

por inúmeros desafios. A situação do negro no Brasil é marcada por diversos mecanismos sociais perversos, que atuam em nível cultural, econômico e político acentuando a exclusão social.

Referências

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil.** Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm > Acesso em 15 de Abril de 2017.

BRASIL. **Lei n. 12.288,** de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. <Disponível em: https:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm> Acesso em 15 de maio de 2017.

BRASIL. **Lei nº. 10.639,** de 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília 2003. <Disponível em: https:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm > Acesso em 20 de maio de 2017.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e Anti-Racismo na Educação**. (Org.) São Paulo: Sammus, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Desigualdades raciais, Racismo e políticas públicas:** 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA - Diretoria de Estudos Sociais, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In**:** BRASIL. **Educação e Anti-racismo**: Caminhos abertos pela Lei Federal n° 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005.p. 39-64.

_____. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino. (Org). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 97-109.

MOSCOVICI. Serge. **Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2015.

ISSN: 1982-0186

MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino superior. In PACHEGO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza (Orgs**.) O negro na universidade**: o direito à inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 07-19.

_____. (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC, 2008.

OLIVEIRA, Iolanda de. Espaço Docente, Representações e Trajetórias. In. _____. **Cor e Magistério**. (Org.) Rio de Janeiro. Quartet, Niteroi: E.D.UF.F, 2006, p. 87-143.

SANT'ANA, Antonio Olimpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC, 2005, p. 39-68.

SANTOS, Boa Ventura de Souza. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: _____. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.

SANTOS. Tereza Josefa Cruz dos. Professores universitários negros: uma conquista e um desafio a permanecer na posição conquistada. In: OLIVEIRA, Iolanda de. **Cor e magistério.** (Org.) Rio De Janeiro**.** Quartet, Niteroi: E.D.UF.F, 2006, p. 157-183.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. P. 73-102.

“CONHECENDO O CHÃO DA ESCOLA”:REFLEXÕES ENTRE ACADÊMICOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS E DO CURSO TÉCNICO EJA-EPT

Camilla Gomes Nascimento Borges – Instituto Federal de Educação - IFG

James Sergio Pereira Nascimento - Instituto Federal de Educação - IFG

Reynaldo Zorzi Neto - Instituto Federal de Educação – IFG

SIMPÓSIO TEMÁTICO 04: Educação, Diversidade, Cultura e Inclusão

Trabalho apresentado sem financiamento de nenhuma agência de pesquisa

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar e discutir a percepção dos alunos matriculados no terceiro ano do curso de Secretaria Escolar Técnico EJA-EPT do Instituto Federal de Goiás – Câmpus Anápolis a respeito do ensino de Sociologia no terceiro ano. A partir da aplicação de um questionário com perguntas que buscavam compreender a demanda do ensino de sociologia em um curso técnico, o trabalho procurou discutir elementos sobre essa educação destinada para jovens e adultos que tiveram pouca ou nenhuma oferta educacional no tempo em que era esperado que eles tivessem. Para fazer isso possível, foi utilizado uma roda de conversa/entrevista com alunos e alunas do período noturno, quando os estudantes do curso de Secretaria Escolar, se encontram para as aulas. A conclusão a que se chega nesse trabalho é que ainda há muito a se fazer para, como indica Paulo Freire, esta modalidade de educação seja de fato emancipadora. Por mais que haja avanços quanto a esta modalidade, ainda nos deparamos com situações difíceis em sua construção, como por exemplo, a falta de maior comprometimento dos profissionais que estão ligados diretamente ou indiretamente com estes alunos, a falta de profissionais qualificados, o assistencialismo, entre outros temas tratados nesse trabalho.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Inclusão. Ensino de Sociologia.

Introdução

A EJA, enquanto conquista de movimentos sociais, passou por mudanças significativas no curso da história brasileira, na medida em que ocorreram mudanças históricas e sociais no Brasil. Deste modo, pode se

perceber, ocorreram distintos períodos históricos do país em relação a educação: a educação propiciada pelos Jesuítas; o período pombalino, a chegada da família real no país e a Proclamação da República. Assim, era papel primordial dos jesuítas “educar” os adultos indígenas, dentro de uma moral religiosa católica que os moldasse a fim de conviver entre os ditos “civilizados”. O que fica evidente é que, não era prioridade destes grupos a educação de jovens e adultos, nos moldes atuais, mas sim, de acordo com as características catequéticas desta cosmo visão educacional, que abarcava não somente as crianças, mas também os adultos indígenas, para que aderissem “conscientemente” a fé católica. Entretanto, ainda há a concepção da educação de jovens e adultos na atualidade, dotada de um caráter assistencialista.

No período pombalino, configura-se uma mudança significativa no que se entende por educação com a expulsão dos jesuítas da colônia por Marquês de Pombal em 1759. A educação passa a ser norteada pelos interesses do Estado, porém, a concepção religiosa ainda prevalece. Posteriormente, com a Proclamação da República se configura a terceira mudança estrutural do modo como se propõe a educação no país. A partir da Lei Áurea, a construção de escolas para os pobres no país se fizeram urgentes, pois 71,2% da população brasileira eram constituídas por analfabetos, segundo o censo de 1920. Políticas de acesso gratuito à educação por esta classe tomavam as pautas de movimentos sociais, principalmente o “otimismo pela educação” e o “otimismo pedagógico”, que se comprometiam com a luta pela educação.

Referêncial teórico

É importante salientar que a educação formal de jovens e adultos possui um histórico de lutas por direitos no âmbito da educação sistematizada. É forte ainda a “herança” positivista no âmbito da educação, de modo que são grandes as dificuldades em romper com a perspectiva de que somente o que é cientificamente comprovável e sistematizado é que é reconhecido como um saber a ser valorado, tal entendimento foi e continua sendo, forte em nossa sociedade. A educação não formal consiste em conceber uma educação que não esteja atrelada basicamente à escolarização, mas sim, conceber também a educação popular como saber. Por mais que hajam lutas constantes dos movimentos sociais populares para descaracterizar estas noções dicotômicas

sobre educação, principalmente quanto à noção sistematizada da educação em detrimento da educação não formal, ainda não conseguimos sanar todas as noções pejorativas quanto à cientificidade em detrimento dos saberes populares. Assim não superamos a concepção tradicionalista da educação enquanto um campo delimitado de saberes. Desse modo, são geradas as distorções e incompreensões, ou seja, é difícil conceber uma educação que não seja sistematizada, se não conseguimos romper com esta noção tradicional de que educação e saber só são concebidos no âmbito escolar.

Quanto à educação não formal, é fato reconhecer o preconceito existente na forma de concebê-la, pois, como já mencionado acima, o posicionamento positivista transforma a educação não formal, que parte do senso comum, em uma categoria depreciativa, pois, o que é fomentado é a educação formal enquanto educação generalizada. É a redução à escolarização. Assim, nos diz Gadotti e Romão:

> (...) os movimentos sociais bem como os partidos progressistas têm identificado a educação pública como uma função fundamental do estado capitalista democrático. E, como ele financia e administra essa educação, ela está marcada pelas mesmas contradições sociais acima assinaladas. Lamentavelmente, a função educativa do Estado tem sido entendida, quase exclusivamente, como escolarização, deixando de lado as possibilidades da educação não-formal, especialmente na educação básica (que inclui a alfabetização) de jovens e adultos." (GADOTTI, ROMÃO, p.2)

Aqui vale salientar as contribuições de Paulo Freire nesta discussão, pois para ele, educação não deve ser meramente indicada pela construção estrutural da escolarização, de modo que, cada indivíduo carrega uma forma de educação, "Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre" (FREIRE, 2005, p. 104). Desse modo, em Paulo Freire conseguimos compor o escopo educacional que parta da construção do próprio educando.

Em consonância com o avanço e concretização da economia capitalista no Brasil, a noção de educação passou também por perspectivas depreciativas no decorrer deste processo, pois, majoritariamente a educação passou a ser vinculada com o grau de escolarização. Portanto, na era do capital, os saberes

populares, comuns, não oriundos da instituição escolar, sofrem deméritos em nome da educação técnica e sistematiza.

Moacir Gadotti, em seu texto, diferencia e classifica a discussão existente entre educação adulta, educação popular, educação não formal e educação comunitária. Assim sendo, para Gadotti, é necessário um avanço no consentimento teórico entre tais diferenças: A educação de adultos é em primeiro lugar dever do Estado, e, portanto, é obrigatoriamente atrelada ao Estado a total competência para oferecer esta modalidade de educação. Contrariando esta concepção, a educação não formal, está ligada a organizações populares da sociedade:

> Existe, no entanto, grande número de paradigmas - isto é, uma combinação de teorias, lógicas de investigação e metodologias de ação - dentro da educação de adultos ou da educação não-formal. Na América Latina, a educação de adultos tem sido, particularmente a partir da Segunda Guerra Mundial, de âmbito do Estado. Pelo contrário, a educação não-formal está principalmente vinculada a organizações não-governamentais, partidos políticos, igrejas, etc., geralmente organizadas onde o Estado se omitiu e muitas vezes organizada em oposição à educação de adultos oficial. (GADOTTI, ROMÃO, p.2)

A educação popular parte do princípio do senso comum existente nas várias formas de organizar e ver o mundo de cada indivíduo, dando a este senso comum um caráter científico.

> A educação popular, como uma concepção geral da educação, via de regra, se opôs à educação de adultos impulsionada pela educação estatal e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando esse senso comum, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário. (GADOTTI, ROMÃO, p.2)

Quanto ao posicionamento populacional sobre a educação de jovens e adultos, é possível notar as distorções conceituais e pejorativas enfrentadas por esta modalidade de ensino, como já indicado anteriormente. O problema consiste em entender, de forma equivocada, que o analfabetismo é um tipo específico de redução da condição humana. Portanto, quem não se encaixa na

condição humana de alfabetizado, transforma-se em “desajustado” e sujeito a marginalidade social. Aqui cabe a análise da linha histórico-dialética para explicar o modo como a nossa sociedade apropria-se do discurso perverso do mérito em detrimento das condições sociais, econômicas e culturais que envolvem a condição de muitos indivíduos de nossa sociedade. Também vale indagar qual é este indivíduo de que se fala. É evidente e não muito difícil saber que o caso citado trata-se da classe mais pobre da sociedade.

Historicamente fomos induzidos pelo “caminho” social que a sociedade brasileira foi conduzida. Estabelecemos um perfil do pobre analfabeto, o de transpor unicamente para o próprio indivíduo sua condição de não alfabetizado, desconsiderando todas as ações sociais da coletividade nos vários campos existentes. Contudo, é necessário entender esta dicotomia social e passar a perceber o acesso a “alfabetização” enquanto direito de todos e dever do Estado e não simplesmente privilégio de alguns. Neste sentido Gadotti e Romão nos indicam:

> A educação de jovens e adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador. Os programas de educação de jovens e adultos estarão a meio caminho do fracasso se não levarem em conta essas premissas, sobretudo, na formação do educador. O analfabetismo não é doença ou erva ‘daninha’, como se costumava dizer entre nós. É a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos. (GADOTTI, ROMÃO, p.3).

A proposta educacional dirigida à educação de jovens e adultos é constantemente similar ao conceito de educação infantil. Paulo Freire nos indica o melhor caminho para conduzir esta discussão e conseguir entender que se trata de formas educacionais distintas e, portanto, devem ser tratadas nesta perspectiva. Assim, Paulo Freire sugere:

> A conclusão dos debates gira em torno da dimensão da cultura como aquisição sistemática da experiência humana. E que esta aquisição, numa cultura letrada, já não se faz via oral apenas, como nas iletradas, a que falta a sinalização gráfica. Daí, passa-se ao debate da democratização da cultura, com que se abrem as perspectivas para o início da alfabetização. (FREIRE, 2000, p.110)

Dentro do letramento, há que destacar o papel do professor enquanto “facilitador” da aprendizagem e não meros componentes de “depósitos” da

aprendizagem, dentro da concepção da educação “bancária”, em que o professor estabelece um papel de detentor do saber, que o “transfere” aos alunos. Para Freire, o papel do professor ultrapassa esta concepção:

> (…) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições: um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar, não de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 47)

Assim, a educação na modalidade EJA não deve ser confundida com a proposta de ensino da educação infantil. Pela própria condição biológica, pois se tratam de duas condições biológicas de vida completamente distintas, ou seja, educar uma criança não é o mesmo que educar um adulto, porque além das condições físicas, existe também todo um acumulo cultural; além disso, a posição que ocupam frente os papéis desenvolvidos dentro da sociedade, suas responsabilidades e obrigações, assim como a vivência e os saberes que já trazem consigo, são, portanto, eminentemente díspares. Como fora dito, ninguém é ignorante completamente, ou seja, os saberes populares configuram-se também em educação.

Outro problema enfrentado pela EJA é a construção de uma educação pautada na “perda”, ou seja, para muitos profissionais da área da educação que estão ligados a esta modalidade, a compreensão é a de um sujeito que “perdeu” o ensino na idade certa, concebendo assim este indivíduo como alguém que estudou por algum tempo e parou. Contudo, a identificação deste indivíduo ainda é de uma educação de “reposição”, ou seja, é necessário “repor” o tempo perdido fora da escola, assim, encontramos problemas que facilitam a não adesão deste indivíduo no processo educacional, pois ignora todas as suas vivências sociais, culturais e familiares. É necessário reconhecer neste aluno um sujeito que possui “bagagem” vivencial que deve ser considerada no processo de ensino. Em Paulo Freire também percebemos o conceito de “palavra geradora”, ou seja, a educação de Jovens e adultos não deve ser meramente produção e reprodução de famílias silábicas, mas sim partir de um preceito vivencial do cotidiano do educando. Com isto, o processo educacional transforma-se em conscientização objetiva do letramento, sem

deter-se majoritariamente em conjunturas organizacionais das sílabas, em que, configura-se em meros ajuntamentos. Freire então propõe que

> consegue fazê-lo, na medida mesma em que a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. (FREIRE, 1996, p. 110)

Metodologia

A partir da compreensão teórica abordada em sala de aula, partimos para a prática com os alunos da EJA-EPT do curso de Secretaria Escolar do Instituto Federal de Goiás, campus Anápolis. Deste modo, podemos compreender na prática como se dá o ensino de Sociologia em um curso técnico para jovens e adultos. Inúmeros são os motivos pelos quais os alunos do curso não terem tido acesso ao ensino na “idade certa”. Como nos diz o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, seja pela condição social, seja pela falta de acesso ao ensino ou simplesmente pela falta de legislação eficaz que fornecesse tal possibilidade de acesso. Dentre os vários alunos existentes nesta modalidade, cada um traz consigo as experiências com o ensino, mas é inegável que todos possuem a “marca” social da negação histórica aos pobres do acesso ao ensino. Como nos é indicado:

> Refletir a EJA é acima de tudo lançar um olhar para os excluídos: pobres, negros, trabalhadores, subempregados, oprimidos, marcados por um legado histórico ao qual lhes foi negado o direito à educação plena. Defender a EJA é acima de tudo compreender a importância de uma política inclusiva que promova o desenvolvimento do homem, seu preparo para cidadania. (CALVACANTE, DANTAS, p .2)

Partimos de algumas questões básicas para poder compreender a demanda do ensino de sociologia em um curso técnico, e ainda, em uma oferta de educação para jovens e adultos que tiveram pouca ou nenhuma oferta educacional na “idade certa” Para isto, utilizamos uma roda de conversa/entrevista com alunos e alunas do período noturno, quando os estudantes do curso de Secretaria Escolar, mais especificadamente a turma do 3° ano, se encontram para as aulas, para poder obter as respostas. As questões foram:

- Você teve acesso à escola na infância? Se sim, até qual série? Já passou por alguma situação constrangedora por estar na EJA-EPT? Teus familiares te incentivaram ou incentivam na EJA-EPT? Você teve aulas de sociologia no período em que estudava? O que você compreende por sociologia? Acredita que a disciplina de sociologia na EJA-EPT pode auxiliá-lo na prática profissional da qual você está se preparando? A sociologia para você é algo importante para a sua vida, ou simplesmente não compreende a sua realidade social? Os conteúdos de sociologia são apresentados a partir de coisas práticas, ou apresenta-se de modo complexo e difícil? O professor de sociologia consegue trazer para a sua realidade social os conteúdos/discussões propostas pela sociologia?

Resultados

Quanto à oferta da educação de jovens e adultos, compreende-se que a concepção existente sobre esta modalidade ainda persiste na construção histórica da educação enquanto mérito, e não como direito inquestionável. Reforça-se aqui que muitas vezes, pela falta de preparo adequado para lidar com estes alunos, o professor acaba enfatizando esta concepção. Assim, as respostas quase não divergiram entre si.

Os que tiveram acesso à escolarização na infância, não passaram do ensino fundamental, mesmo não sendo uma disciplina ofertada por esta modalidade educacional, todos relataram não saber se havia a disciplina de sociologia no ensino médio, o que reforça a história trágica da oferta da disciplina de sociologia no Brasil. Além disto, todos, exceto uma senhora, Maria das Dores*, 49 anos nos relatou não ter sofrido qualquer situação constrangedora por frequentar as aulas da EJA-EPT. Há, porém, relatos como “é bobeira querer achar que nesta idade vai aprender alguma coisa” ou ainda, “não aprendeu quando era pequeno, agora quer aprender?!” como conta Maria José*, 45 anos . Dos que participaram, todos eram casados, assim, relataram que seus cônjuges incentivavam a permanência na Instituição, por acreditarem que esta é uma oportunidade de emancipação econômica de suas famílias. Contudo, houve relatos de mulheres que enfrentaram e enfrentam dificuldades com seu companheiro para poder fazer compreender a necessidade de

estudar, assim, percebe-se a construção histórica e cotidiana do machismo no Brasil. Na concepção popular, as mulheres não poderiam estudar, pois isto representaria ausência no lar, estar relapsa com seus afazeres domésticos, faltosa no seu “papel de mulher” e até mesmo, falta de moral por estar na rua e não em casa. Assim, são comuns relatos como “meu marido achava que eu deixaria de fazer as coisas em casa, ou pior, que eu iria traí-lo com outro homem aqui no IFG”. Daiana*, 25 anos .

A compreensão sobre o que venha a ser sociologia e do que se trata, ainda permanece na concepção primária de que a sociologia compreende as questões referentes à vida social, como os questionamentos de várias formas de se ver e estar na sociedade na qual vivenciam “o que nós é, e porque nós é assim” Daiana*, 25 anos . Mesmo assim, alguns ainda não compreendem o sentido da sociologia para a vida prática e pessoal. Igualmente, quanto a sociologia auxiliar na prática profissional, alguns não conseguem compreender sua função prática, mas compreendem que ela exerce parte importante na sociedade e que algum dia compreenderão melhor esta relação “hoje eu não consigo entender direito o papel da sociologia na minha futura profissão, mas sei que com o tempo, poderei entender isto melhor” Maria José*, 45 anos.

Quanto à sociologia ser algo distante de sua realidade social ou não, a resposta relaciona-se a não compreensão disto enquanto uma realidade, portanto, para muitos a sociologia está na mesma dimensão da filosofia, enquanto coisas muito abstratas e sem compreensão importante “para mim a sociologia é igual àquela outra disciplina difícil [pausa], a tal da filosofia né?” João Carlos*, 33 anos.

Sobre o ensino de sociologia, muitos entendem que a disciplina em alguns momentos é de fácil compreensão. Contudo não entendem muito quando ocorrem discussões de teoria científicas próprias da disciplina. Não conseguem compreender os termos utilizados pelo professor de sociologia, mas que em muitas vezes o professor lança mão de exemplos para que fiquem mais claros os conteúdos. Além disto, reconhece um esforço do professor em manter relação da realidade social com os conteúdos propostos pela disciplina de sociologia “às vezes o professor fala palavras muito difíceis, que não

compreendemos. Às vezes alguém pergunta, e o professor responde, mas muitas vezes ficamos com vergonha de perguntar" Júlia*, 29 anos . Neste sentido, a modalidade de educação da EJA não fornece ao aluno possibilidade de reflexão sobre um parâmetro entre a própria educação oferecida e suas necessidades sociais. A rigidez nos conteúdos e na própria educação nos fornece esta discussão, pois as necessidades enfrentadas na vida social do aluno não dialogam com a realidade encontrada na Instituição.

Outro fator que contribui para a evasão ou a não adesão ao projeto da EJA é o tratamento "uniforme" das realidades enfrentadas pelos alunos em sala de aula, logo, trata-se de indivíduos imensamente prejudicados por uma história de negação ao ensino, seja pelas concepções culturais , seja pelo acesso inadequado, ou pela falta dele. Também há uma "aceleração" na configuração desta modalidade, sendo atropelada qualquer possibilidade de um ensino mais conciso e mais preocupado com a individualidade do aluno. Se por um lado, as outras modalidades de ensino sofrem com a "uniformização" que se faz no processo de ensino-aprendizagem, nesta modalidade este parâmetro é ainda mais problemático, pois se trata de alunos que já vivenciaram na prática a relação de trabalho, a construção conjugal, a criação de filhos, etc. Contudo, há que se compreender que a fórmula mais adequada para a superação destas dificuldades na EJA, consiste na imediata construção cultural de "diferentes metodologias, para atender a diferentes indivíduos", (Paiva, 2014), como bem dito em recente entrevista.

Também há que se discutir uma possível "violência" na forma em que muitas instituições estabelecem à modalidade de ensino da EJA. Há uma "expulsão institucionalizada" na forma de lidar com esta modalidade. Portanto, dentro de uma lógica mercadológica e produtivista, encontramos instituições que submetem a educação à mera "redução de conteúdos" da EJA, para que haja um "aumento" nos índices escolares, algo imensamente exigido pelas Secretarias de Educação. Não sendo o caso do IFG, contudo, há de se notar que na ausência desta preocupação, não há avanços nesta modalidade, fruto do que já foi discutido posteriormente quanto a uma educação que não transmite a realidade vivenciada pelo aluno.

Outra importante consideração possível é quanto a resolução nº 3 de 15 de junho de 2010, que normatiza a redução da idade mínima para o ingresso na educação de jovens e adultos:

> Art. 5º Obedecidos o disposto no artigo 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/96 (LDB) e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos. **Parágrafo único**. Para que haja oferta variada para o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos situados na faixa de 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade-série, tanto sequencialmente no ensino regular quanto na Educação de Jovens e Adultos, assim como nos cursos destinados à formação profissional, nos termos do § 3º do artigo 37 da Lei nº 9.394/96.

Com isto, foi construída uma distorção da compreensão desta resolução, pois, muitos alunos “atrasados” em suas séries, passaram a esperar alcançar a idade mínima de 15 anos para poder ingressar na modalidade da EJA, pois ainda é concebida e confundida com a proposta educacional do supletivo. Ainda na ideia da aceleração da modalidade para que haja a identificação com esta proposta, enquanto mero “fornecedor” de diplomas, para a demanda capitalista do mercado, que exige cada vez mais “documentos” que atestem capacidade de trabalho, com mero valor burocrático das relações de trabalho. Outra possibilidade de discussão quanto a este assunto é a proposta do Governo de sanar o analfabetismo no Brasil, e aqui em especial no Estado de Goiás, desconsiderando as outras possibilidades que esta modalidade pode fornecer, como a emancipação do sujeito, como nos propõe Paulo Freire.

Considerações Finais

Com estas experiências entre teoria e a realidade da EJA-EPT, podemos concluir que ainda há muito que fazer para que esta modalidade de ensino seja de fato “emancipadora” como nos indica Paulo Freire. Por mais que haja avanços quanto a esta modalidade, ainda nos deparamos com situações difíceis em sua construção, como por exemplo, a falta de maior comprometimento dos profissionais que estão ligados diretamente ou indiretamente com estes alunos. Também, faltam profissionais adequados para lidarem de forma concisa e eficaz com os conteúdos aplicados à EJA-EPT, sem que caiam na “tentação” de acharem que estes mesmos alunos, sejam

iguais ou parecidos com alunos do ensino médio, ou pior, do ensino infantil. Para tanto, é necessária a compreensão da importância da disciplina de Educação de Jovens e Adultos nas licenciaturas. Também se faz urgente romper com a noção de que educação de jovens e adultos é meramente um assistencialismo, partindo do ponto da compreensão de que educação com qualidade e que respeite as particularidades de cada indivíduo é direito de todos e obrigação do Estado.

* Todos os nomes citados nas entrevistas são nomes ficticios a fim de resguardar os entrevistados.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação. São Paulo: Moderna, 1989.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. 2015. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento_orientador_2015_versao_site.pdf acesso em 22.04.2017

CALVALCANTI, Cristhiane da Silva, DANTAS, Taísa Caldas. As marcas da exclusão: um olhar em torno da educação de jovens e adultos. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf acesso em 20.04.2017

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

____. Pedagogia da Autonomia - Saberes necessária à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

____. Educação como prática da liberdade. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir. Estado e educação popular. Disponível em: file:///C:/Users/aluno/Downloads/estado_e_educacao_popular_moacir_gadotti.PDF acesso em 25.04.2017.

GADOTTI, Moacir. Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

CONADE 2017

5ª. Ed. Nacional / 2ª. Ed. Internacional

CENÁRIOS DE MUDANÇAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E OS DESAFIOS DAS LICENCIATURAS

ISSN: 1982-0186

REALIDADE DA EJA: REFLEXÕES SOBRE O COTIDIANO DE UMA ALUNA EM FORMAÇÃO

HILARIO, Thiago Wedson[1] - IFG

PIRES, Luciene Lima de Assis2 – IFG

SOUSA, Paulo Henrique[3] – IFG

SILVA, Helaíny Waniessy Kenia Rodrigues [4] – IFG

não contou com financiamento

Simpósio Temático número: Educação, Diversidade, Cultura e Inclusão

Resumo: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade reconhecida e garantida por lei para todos que necessitam, buscam e/ou desejam retornar aos estudos e ter uma formação de qualidade. É necessário realizar toda uma reestruturação nos sistemas de ensino de forma a garantir o direito de aprendizagens dos jovens e adultos. Entendemos que isso deve começar na escola por meio da ação docente e, principalmente, pela análise dos elementos do ato pedagógico o que inclui o planejamento sistêmico do que se quer ensinar, e quais objetivos se propõem a este ensino, bem como um novo olhar sobre o currículo para EJA. Buscando a vivência e a percepção da realidade da EJA foi realizada uma série de observações numa instituição federal de ensino, que oferta educação técnica e tecnológica na cidade de Goiânia-GO, durante o primeiro semestre de 2017. Destarte, a escola e seus membros deve ter uma postura de acolhimento e recepção ao aluno da EJA, não no sentido de assistencialismos, mas na reformulação constante, na práxis pedagógica, dos currículos e práticas de ensino buscando adaptar o ambiente escolar a esta realidade de jovens e adultos que necessitam de novos horizontes e veem na educação o passaporte para a emancipação..

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Realidade Social. Prática na EJA

Introdução

[1] Mestrando em Educação para Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás, Campus Jataí (IFG/Campus Jataí), Jataí, Estado de Goiás. thiago.wedson@gmail.com

[2] Professora do Mestrado em Educação para Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás, Campus Jataí (IFG/Campus Jataí), Jataí, Estado de Goiás. lucieneapires@gmail.com

[3] Professor do Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás, Campus Jataí (IFG/Campus Jataí), Jataí, Estado de Goiás. phsouzas@gmail.com

[4] Mestranda em Educação para Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás, Campus Jataí (IFG/Campus Jataí), Jataí, Estado de Goiás. helainykenia@gmail.com

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram o acesso ou a continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (BRASIL, 1996). Reconhecida e garantida por lei esta modalidade é um direito garantido para todos que necessitam, buscam e/ou desejam retornar aos estudos e ter uma formação de qualidade.

Segundo o Parecer nº 11/2000, do Conselho de Educação Básica, a EJA possui a função reparadora, equalizadora e qualificadora, ou seja, de reparar o direito à educação, de redistribuir a igualdade de oportunidades e de capacitar o aluno aumentando as oportunidades de inserção no mundo do trabalho. Todavia, isso somente será possível se houver o empenho do estado e da sociedade civil organizada para garantir a oferta, o acesso, a permanência e o êxito dos sujeitos da EJA. É importante que os movimentos sociais preocupados com o desenvolvimento social, busquem estratégias para que o poder estatal produza políticas de estado para garantir o respeito a esse direito.

Para Arroyo (2003) realidade de jovens e adultos excluídos se confunde com a historia do lugar social reservado aos setores populares, com isso eles são estereotipados como: oprimidos, pobres, sem-terra , sem horizonte. Contudo a realidade observada na sala de aula demonstra que são aprendizes sedentos por saber, apesar de todas as dificuldades encontradas para retornar e permanecer nos “estudos”, por terem que conciliar vida profissional, acadêmica e familiar.

Nesta proposta de estudo trazemos uma breve explanação com algumas reflexões sobre a EJA, na segunda seção , realizamos uma série de visitas numa instituição pública de ensino que oferta o ensino técnico integrado a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno, onde foi possível visualizar diversas situações que os sujeitos da EJA passam para permanecerem firmes frente ao objetivo de concluírem seus estudos. Por fim, diante das observações percebemos a necessidade de indicar propostas de intervenção que auxiliem dos professores atuantes nesta modalidade para que reconheçam e auxiliem na construção do conhecimento.

Reflexões e Discussões

A educação de jovens e adultos é uma realidade inegável no Brasil, diante de um contexto social de exclusão que perdura desde a colonização. O que percebemos é que por mais que se tenha avançado nos processos de democratização do acesso a educação como a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças no ensino fundamental, inúmeros jovens não concluem a escolaridade básica e se tornam público alvo para EJA.

Frente ao exposto tem se que concordar com os questionamentos de Carvalho (2010) em que se a educação é ou não é direito de todos? Então, por que ainda no século XXI se faz necessário fixar uma faixa etária para a obrigatoriedade da oferta da educação no Brasil? Isso se explica pelas incongruências geradas entre as inúmeras leis criadas pelo poder legislativo e a real efetividade destes documentos no contexto social.

Nisto podemos afirmar, que o acesso não se concretiza de forma efetiva de forma a garantir o direito de todos à educação e nesta perspectiva o que se tem reservado aos jovens e adultos é uma oferta precária com qualidade reduzida na configuração de um ensino supletivo. Quanto a isso Carvalho (2010) afirma que o princípio de educação ao longo da vida deve ser reafirmado pelo reconhecimento do direito a aprendizagem dos sujeitos pelo Estado, o responsável pela manutenção desse direito.

Com Freire (2003) compreendemos que a Educação deve colocar o sujeito frente ao diálogo constante com o outro, e a uma constante análise de seus “achados”. O que significa dotar o sujeito aprendiz de ferramentas que o permita refletir sua condição sócio histórica reconhecendo-se em contínua transformação. Nisto permite “compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior na racionalidade” (FREIRE 2003, p. 98).

Já Kooro e Lopes (2007) apresentam que é necessário construir uma matriz de currículo com um rico conjunto de relacionamentos, e influenciados por Whitehead mostram que “não é ensinar assuntos demais”, mas “ensinar cuidadosamente” aquilo que realmente ensina e deixar que as ideias principais “sejam lançadas em todas as combinações possíveis”. Assim, percebemos a importância de se pensar o currículo para EJA de forma a apresentar a esse público conteúdos que relacionem com o cotidiano social e profissional, que considerem e valorizem as experiências pessoais e culturais.

Novamente os autores, diante de uma experiência com o ensino de matemática demonstram que isto possibilita um maior conhecimento sobre a realidade, sobre a cultura, sobre a sociedade e sobre si próprios, aumentando a autoconfiança, o senso crítico e a capacidade de julgamento de cada um. Logo, retomando as ideias freireanas seria o processo necessário para o diálogo o que propicia a discussão e a argumentação entre os estudantes e o professor.

Uma Realidade dos Sujeitos da EJA

Buscando a vivência e a percepção da realidade da EJA foi realizada uma série de observações numa instituição federal de ensino, que oferta educação técnica e tecnológica na cidade de Goiânia-GO, durante o primeiro semestre de 2017. No encontro inicial foi observada a sistemática da sala de aula durante a disciplina de programação orientada a objetos no curso técnico integrado em informática para internet na modalidade de Educação de Jovens e Adultos com uma turma do sétimo período noturno.

A partir das visualizações percebemos que alguns estudantes participam de forma diferenciada nas aulas o que reflete sua personalidade, bem como suas perspectivas e anseios. Com isso, percebemos que a aluna, aqui denominada pelo pseudônimo de ZCM, interagia de forma constante nas aulas e por isso a selecionamos como sujeito de nossa pesquisa.

A estudante ZCM, possui 47 anos, mulher, negra, modelista - costureira (com jornada diária de trabalho de 8 horas), divorciada, mãe de dois filhos universitários, dos quais relata se orgulhar de tê-los colocados na Universidade. A estudante ficou fora do ambiente escolar por aproximadamente 20 anos, desde que abandonou os estudos quando fazia a oitava série (nono ano do ensino fundamental), posto que enfrentava muitas dificuldades financeiras em casa e se viu obrigada a contribuir com a manutenção do lar. Relata, também, que enfrentava dificuldades para se manter estudando, pois havia dificuldades alimentícias.

Para estudante mesmo com o abandono nunca lhe faltou o desejo de retornar aos estudos, posto que sempre nutriu o desejo de “terminar” os estudos, e se manter atualizada já que, para ela, as tecnologias evoluiram e se sentia ficando para trás. Nisto pode-se concordar com Saraiva (2004) em que a educação passa a ser vista como um meio de ascensão social e, ainda, que a escolaridade difunde-se especialmente entre os mais abonados economicamente. Isto é percebível no relato já que quando expressa que “se sentia ficando para trás”, apesar de

se expressar apenas no sentido tecnológico, mas, sobretudo, quanto a condição de trabalho em que diante de qualquer situação de desemprego não encontraria mais outra profissão por estar "acima da idade" e sem estudos. Em outro momento, similarmente, ao relatar sobre os filhos estarem no curso superior, percebe-se que a estudante enxerga na educação um meio para ascensão social.

Quanto a escolha pela Educação de Jovens e Adultos, percebeu que seria uma opção mais rápida para concluir os estudos, ainda mais que teria que conciliar os estudos com a atividade laboral e por isso não teria tempo extra para estudar. Escolheu a instituição por ser uma escola que tem tudo e faz dois cursos ao mesmo tempo, já que optara pelo ensino técnico integrado.

Para Machado (2013, p.247) o princípio da educação ao longo da vida, que tem reafirmado a necessidade de se reconhecer jovens e adultos como sujeitos de direito à aprendizagem sempre e que o Estado tenha a responsabilidade na garantia do alcance deste direito. Com isso unidade educacional em tese tem contribuído com a função social ao oferecer educação de qualidade na modalidade de educação de jovens e adultos, com os cursos técnicos integrados ao ensino médio, formando o aluno não apenas para o exercício de uma profissão técnica, mas qualificando-os para o exercício crítico da cidadania.

Assim, perguntou-se sobre o relacionamento professor e aluno, ela respondeu que é muito bom e isso se deu desde o início do curso. Sobre os professores que marcaram positivamente a vida da estudante, ela relatou diversos exemplos em que o caráter e a dedicação com o trabalho e aos alunos foram marcantes e demonstraram que é possível acreditar na educação e em uma sociedade melhor. Finalizando o relato ela se lembrou de outros professores que não possuíam "falas" discriminatórias com qualquer que seja a condição dos alunos. Segundo Dowbor (2008, p. 62) para podermos aprender necessitamos, de certa maneira, sentir-nos identificados com aquele que nos ensina. Assim, acreditamos que os bons exemplos que o sujeito teve ao longo de sua formação, da mesma forma, influenciou-a a retornar aos estudos. Já quanto àqueles que lhe marcaram de forma negativa contou casos de grosseria, falta de compreensão com os alunos da EJA, já que são alunos que demoram mais um pouco para compreenderem certas coisas.

Sobre os incentivos para voltar e continuar os estudos ela os recebe dos dois filhos, que conseguiu colocá-los na universidade pública, somente para depois retornar aos próprios

estudos. Destacou os incentivos que os professores da instituição lhes dão para permanecerem no curso que perdeu muitos alunos (hoje a turma que iniciou com 30 alunos só possui aproximadamente 10 alunos frequentando). Relata que continua com dificuldades financeiras, assim como antes, mas não abandonaria os estudos como outrora, pois a vida não espera. Finalizando o encontro inicial ela relata que sempre incentivou os filhos para que eles não passassem pelo que ela passou pela falta de "educação" e que se sentia incompleta. Por fim, ela expressa: estudar não é luxo, é necessidade.

Nisto aproveitamos que questionar o porquê de ter escolhido o curso de "informática para internet" já que alguns o consideram difícil e os indicadores institucionais o apresentam com elevado índice de evasão.

Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática para Internet na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PERÍODO	MATRÍCULAS	TRANSFERÊNCIA / CANCELAMENTOS	EVASÃO	CONCLUÍDO	SALDO
2015/1	29	0	0	0	29
2015/2	58	0	12	0	75
2016/1	30	3	23	0	79
2016/2	29	1	23	0	84
2017/1	29	1	36	1	75
TOTAL	**175**	**5**	**94**	**1**	**75**

Fonte: Sistema Visão IFG(www.visao.ifg.edu.br), acessado em 08/06/2017.

Em outros momentos buscamos observar outros aspectos que envolvem a vivência da sala de aula, trazendo apontamentos sobre a instituição, expectativas com a formação, e relacionamento com professores. O que pode nos possibilitou um olhar sobre as influências do contexto escolar para a permanência e êxito estudantil.

Continuamos com o acompanhamento com a estudante ZCM, todavia cabe relatar que nestes dias o estudante FDA, de 51 anos, também nos procurou para relatar alguns aspectos que permearam sua vida estudantil e seu discurso em muito reflete a trajetória da estudante em acompanhamento, pois ele teve que abandonar os estudos para "formar" família e somente agora após graduar a filha e esposa retomou os próprios estudos.

Novamente ela ressaltou a qualidade do ensino que a instituição oferece e a prestação de assistência, aos alunos, o que para ela é um diferencial já que isso ajuda os alunos que possuem dificuldades no curso. Além da ajuda docente ela relata que a "bolsa" que eles ganham, também, contribui para estudar, pois muitos alunos não teriam condições de arcar com os custos de deslocamento, posto que recebem baixos salários e têm que contribuir em casa.

Ela relatou que tem percebido que "*o mundo hoje é tecnologia e quem não aprender a lidar com elas ficará parado no tempo, pois a cada dia aparecem maiores e melhores tecnologias e que apesar das dificuldades não pensaria em fazer outro"*.

Quanto às expectativas que possuía com o curso relata que isso seria um desafio em sua vida e de certa forma está sendo, uma vez que por um bom tempo esteve "desligada" dessas "coisas novas". Todavia com o apoio dos colegas e professores tem superado e continuado no curso para formar e ter outra opção de trabalho.

Parte de suas dificuldades se dá em relação à parte técnica do curso, pois ela não possui os equipamentos em casa e nem pessoas próximas que tenham o conhecimento técnico para auxiliá-la. Têm tentado aproveitar a estrutura da instituição para superar as dificuldades, usando os laboratórios e a rede de comunicação, ainda, utiliza a monitoria, e os atendimentos dos professores para sanar as dúvidas, para tanto ela sai do trabalho antecipado nos dias de atendimento para participar da monitoria.

Acreditamos que estas dificuldades poderiam ser minimizadas, se ao planejar as atividades os docentes aproximasse o conteúdo a ser abordado ao cotidiano dos alunos, o que tornaria o ensino mais significativo (BUDEL 2013). Talvez essa abordagem metodológica diminuísse a necessidade de que as atividades ultrapassassem o tempo de aula, já que a falta de tempo extraclasse é uma dificuldade ao aluno da EJA.

Ainda, o domínio do conhecimento científico juntamente com as aplicações na vida cotidiana é apontado como sendo fundamental desde as séries iniciais da vida escolar (BUDEL 2013). Desta maneira, é essencial que os professores sejam capazes de articular o uso dos conteúdos apresentados em sala de aula com as situações cotidiana, e no caso da EJA, cremos que articular com exemplificações do trabalho sejam fatores motivacionais.

Concordamos com Piconez (2002, p. 108) que "não basta apenas informar os alunos, mas capacitá-los para aquisição de novas competências, preparando-os para lidar com diferentes linguagens e tecnologias e para responder aos desafios de novas dinâmicas e processos". Isto é percebível no relato dela já que expressa que "se sentia ficando para trás", mas se trata apenas no sentido tecnológico, mas, sobretudo, quanto a condição de trabalho em que diante de qualquer situação de desemprego não encontraria mais outra profissão por estar "velha" e sem estudos.

Outro aspecto que observamos é a importância de se valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, posto que Moraes apresenta que:

> "da mesma maneira na escola a aprendizagem se dá por reconstrução e complexificação do conhecimento que o aluno já traz para o contexto escolar, processo que se inicia com questionamentos e culmina com entendimentos ampliados dos temas questionados. (Moraes, 2008, pg. 3)

Com isso os conhecimentos dos alunos, elaborados ou não, demonstram sua capacidade de produzir sentido ao conteúdo que lhe é apresentado no ambiente escolar. Outra contribuição é agregar metodologias e didáticas que valorizem a socialização das observações e aprendizagem de forma a propiciar a discussão e a argumentação entre os estudantes e o professor.

Quanto aos professores atuais ela expressa que em sua maioria são ótimos, pois compreendem as dificuldades dos alunos por causa da idade e do tempo em que ficaram fora da escola. Ressalta que houve um caso em que um professor não entendia muito bem o que era a EJA, mas logo foi substituído, pois queria que os alunos tivesse o mesmo "jeito" dos alunos do ensino médio normal.

Neste aspecto, lhe questionamos o que é a EJA? Para ela é "*um tipo de curso para pessoas que ficaram um tempo fora da escola e agora decidiram retornar os estudos e que por isso possuem dificuldades em acompanhar as matérias. Mas isso não significa que seja mais "burros" que os outros, a questão é que o nosso tempo é diferente dos outros".* Este relato da aluna demonstra o que Krummenauer, Costa, Silveira (2010) apontam como possível causa de evasão nos cursos EJA em virtude de longos períodos longe dos bancos escolares, os alunos acabam por apresentar inúmeras lacunas de conhecimentos e dificuldades de compreensão de muitos conteúdos programáticos, sobretudo em Física no Ensino Médio.

Comparando os professores atuais em relação aos do período anterior em que estudara, ela relata uma grande diferença entre os docentes, já que os atuais estão mais empenhados a ensinar e fazer os alunos aprenderem os conteúdos de diversas formas. "*Quanto a isso ao longo do semestre eles alternam as didáticas para nos ajudar a entender a matéria"*. Nisto compatibilizamos com Freire (2003), pois vemos que a educação deve possibilitar ao homem a discussão de sua problemática, para que conscientemente ganhe força e coragem para lutar e quando os professores enxergam a necessidade de alterarem suas práticas de ensino para alcançar a aprendizagem do aluno isso pode gerar segurança nos estudantes para

reivindicarem por seus direitos formando uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço.

Quanto às avaliações a aluna apresenta que suas dificuldades ocorrem em determinadas disciplinas técnicas, pois são muito técnicas. Houve um caso em que diante das dificuldades ao longo do semestre ela se recusou a fazer as ultimas avaliações para , conscientemente, repetir a disciplina e aprender no semestre seguinte.

Por fim a estudante sugere que os professores não passem atividades para realizar em casa, pois todos trabalham durante o dia e não há tempo para realizar pesquisas e trabalhos e isso em algumas disciplinas provocou certo constrangimento nos alunos com alguns docentes que cobravam as atividades e eles não conseguiam entregar no prazo.

UMA POSSÍVEL PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGOGICA

Mediante as observações realizadas nos dias em que acompanhamos a estudante, observamos também a atuação dos professores das disciplinas técnicas nos laboratórios de informática, avaliando as situações que envolvem a relação professor-aluno e aluno-aluno. Com isso vemos a necessidade de se discutir e apresentar uma proposta metodológica que permita a alteração nas práticas educativas docente de forma a incluir a discussão e a valorização do cotidiano discente.

Paralelo às ideias de Freire (2003) em que se deve afastar qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica, entendemos que os conteúdos técnicos apresentados não devem se limitar apenas a conceitos e atitudes puramente profissionais. Assim, cremos fundamentados nos ideais freirianos que toda prática escolar deve levar a uma tomada de consciência da realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que se faz a aprendizagem dos saberes técnico.

Para Kooro e Lopes (2007):

> O professor deve aumentar sua compreensão sobre os processos didáticos, possuir um fundamento e desenhar uma estrutura para a organização de aspectos do currículo. Além disso, deve estar capacitado para realizar uma reflexão crítica sobre as causas e as consequências de suas ações em aula. (KOORO e LOPES 2007, p. 04)

O ato educativo deve levar a democratização da cultura e a democratização do saber capacitando-o para superação do abismo social existente, que os excluem do livre acesso aos mecanismos sociais e da plenitude de direitos. Dessa forma, é importante que os professores

tenham consciência que sua atuação em sala de aula é elemento primordial para transformação dos sujeitos.

Ainda, em Moraes (2008) é apresentado que produção do conhecimento científico ocorre pelo questionamento e ampliação das teorias existentes e aceitas por uma comunidade de especialista. Da mesma forma, a escola deve ser capaz de promover essa reconstrução das estruturas do conhecimento promovendo o que Piaget denomina de processo de assimilação e acomodação.

Já Scheibel e Lehenbauer (2008) apresentam inúmeros instrumentos que poderiam se introduzidos na prática pedagógica docente para EJA de forma a estimular o êxito e a permanência dos estudantes, dentre eles podemos indicar: aula passeio, texto livre, impressa escolar, livro da vida, fichário de consulta, correspondência interescolar, fichário de autoavaliação. Quanto à aula passeio, vemos que no caso acompanhado, a instituição denomina de visitas técnicas e são realizadas para que os alunos vivenciem momentos em que interagem com profissionais já formados e relacionem a teoria e prática.

Vemos que por se tratar de uma formação profissional técnica a utilização de fichário autoavaliação é interessante para a sistematização dos conceitos apresentados ao longo das aulas e mostram a possibilidade de recuperação da informação. Em relação a autoavaliação os professores podem utilizar desta ferramenta para acompanhar o desenvolvimento das estruturas cognitivas do aluno por meio dos registros.

Já durante as observações na sala de aula e em conversa com os professores após a finalização das aulas, estes relataram que as monitorias seriam bons instrumentos para a aprendizagem dos estudantes. O programa de monitoria constitui-se em um instrumento da política de fortalecimento do processo ensino-aprendizagem e integra as ações de apoio às atividades acadêmicas e de estímulo à permanência e êxito do educando.

O programa é desenvolvido por meios da atuação dos pares, ou seja, os alunos com melhor desempenho acadêmico são selecionados por meio de um edital específico para ministrarem auxílios de reforço escolar aos colegas que apresentam dificuldades em determinados conteúdos. Além, dos auxilio de um colega de curso, que em muitas situações possuem o mesmo nível de linguagem e reconhece os desafios para aprendizagem, este é acompanhado por um professor que o orienta quantos as estratégias par sanar as dúvidas.

Por fim, reconhecendo a realidade institucionais os professor sugeriram, também, que haja maior empenho entre os próprios professores para "recuperar" estes alunos, posto que a jornada de trabalho da maioria prevê um tempo para realização de acompanhamento pedagógico, uma vez que a maioria são contratados para ministrarem aulas em período integral já que são contratados para dedicação exclusiva. Contudo, o que os relatos apresentam é que esta atividade esta deficitária e não tem sido realizada de forma satisfatória.

Finalmente, o que podemos sugerir além das propostas de atividade para atuação docente com os sujeitos da EJA é a indicação de formação continuada para os professores. Consoantes com Scheibel e Lehenbauer (2008) temos que mudar nosso conceito da EJA e mudar nossas metodologias e práticas de forma a reconhecer as particularidades e respeitar as experiências que os aprendizes trazem para sala de aula e que sejam valorizadas por meio da contextualização dos conteúdos com o cotidiano social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim pensar a EJA é refletir a luta de classes e a relação social existente entre oprimidos e opressores, onde uns contra vontade são obrigados a deixar os estudos por inúmeros motivos. Por isso, a EJA deve objetivar uma formação plena e totalizante do jovem e adulto como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memoria.

Concordamos com Arroyo que deve ser repensado de maneira inversa a educação, não pelo foco do ensino fundamental ou médio, mas a partir dos acúmulos da EJA, evitando-se assim a perpetua criação de jovens e adultos destinados a serem sem escolaridade. É reconhecer nos sujeitos do EJA junto com sua história o reconhecimento de seus direita à educação básica, à concepção de educação ampla, plural, que sabemos não cabe no termo restritivo, ensino.

Destarte, a escola e seus membros deve ter uma postura de acolhimento e recepção ao aluno da EJA, não no sentido de assistencialismos, mas na reformulação constante, na práxis pedagógica, dos currículos e práticas de ensino buscando adaptar o ambiente escolar a esta realidade de jovens e adultos que necessitam de novos horizontes e veem na educação o passaporte para a emancipação.

ISSN: 1982-0186

REFERÊNCIAS:

ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In.: VÓVIO, Cláudia Lemos e IRELAND, Timothy Denis. **Construção coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. 2. ed. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB, 2008. (Coleção Educação para Todos; 3), p. 221-230

BUDEL, G. J., GUIMARÃES, O. M. **Ensino de química na EJA: uma proposta metodológica com abordagem do cotidiano**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1763-8.pdf>. Acesso em 22/jan./2013

DUBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. Sonia Lúcia de Carválho e Deise Aparecida Luppi (Orgs.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (p. 57-74)

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2003

KOORO, Méri Bello; LOPES, Celi Espasandin. O conhecimento matemático na educação de jovens e adultos. In: **16º COLE - CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL**, 2007, Campinas - SP. No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las. Campinas: ALB, 2007. v. Único. p. 1-456.

KRUMMENAUER , Wilson Leandro; COSTA, Sayonara Salvador Cabral da, e SILVEIRA, Fernando Lang da. Uma experiência de ensino de física contextualizada para a educação de jovens e adultos. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.12, n.02, p.69-82, mai-ago. 2010. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/197/438>. Acesso em. 13/dez./2012.

LOPES, Celi E.. O Conhecimento Matemático adquirido através dos Projetos. In: Celi Aparecida Espasandin Lopes. (Org.). **Matemática em projetos: uma possibilidade**. 1a.ed.Campinas: Faculdade de Educação - Unicamp, 2003, v. , p. 23-27

MACHADO, Maria Margarida. Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação. **Retratos da Escola.** Brasília, v. 4, n. 7, p. 245-258. Disponível também em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/84 >. Acesso em 28/fev./2013.

MORAES, R. A produção do conhecimento químico e o ensino de Química: movimentos entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento químico. **MesaRedonda no XIV Encontro Nacional de Ensino de Química**, Curitiba, 2008.

PICONEZ, S. C. B. **Educação Escolar de Jovens e Adultos**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

SARAIVA, Irene Skorpuski. **Educação de jovens e adultos:** dialogando sobre aprender e ensinar. Passo Fundo: UPF, 2004.

SCHEIBEL, Maria Fani e LEHENBAUER, Silvana (Orgs.). **Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2008. (p. 141-175)

CONADE 2017

5ª. Ed. Nacional / 2ª. Ed. Internacional

CENÁRIOS DE MUDANÇAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E OS DESAFIOS DAS LICENCIATURAS

ISSN: 1982-0186

DIVERSIDADE E ENSINO DE GEOGRAFIA

SQUIAVE, Hyago Ernane Gonçalves [1] – UFG/Regional Jataí

PAIVA, Priscila Braga[2] – UFG/Regional Jataí

Agência financiadora: não contou com financiamento

Simpósio Temático número 04: Educação, Diversidade, Cultura e Inclusão

RESUMO

A educação no Brasil vem se transformando gradativamente. A diversidade deve ser tratada dentro da sala de aula com bastante cautela para não ser entendida como racismo ou algo do gênero. É preciso avaliar a carga e os conhecimentos que os alunos trazem consigo e a partir desse conhecimento, fazer uma transição do saber, onde, o professor aprende com o aluno e o aluno aprende com o professor. O conhecimento empírico neste momento é muito importante, pois, chegam alunos de todas as classes sociais, gêneros, etnias. Então, é preciso que essa diversidade abrace tudo isso e eleve a qualidade do ensino. O objetivo é fazer uma observação na formação de professores e como está sendo trabalhada a diversidade dentro da sala de aula, e como os autores a veem. Para este estudo buscamos um arcabouço teórico-metodológico que, a partir da literatura nacional, pudéssemos construir um diálogo com autores a fim de entender sobre a diversidade e sobre a formação de professores, tais como Libanêo (2012), Cavalvante (2011), Leite (2015), Nóvoa (1995), entre outros. A diversidade não vem sendo tratada nas salas de aula. A má formação dos professores reflete no tratamento destes, com os alunos.

PALAVRAS CHAVE: Ensino de Geografia. Diversidade. Formação de Professor.

INTRODUÇÃO

Existem várias discussões acerca de como está sendo a formação de professores pelas instituições educacionais. O currículo é um instrumento importante, pois, é dele que sabemos qual o tipo de profissional está sendo preparado para a sala de aula.

Há vários anos no Brasil, existem estudos e pesquisas sobre a forma como está sendo a formação de professores. Haja vista que o profissional professor é uma

[1] Mestrando do curso de Geografia pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. hiagoernane@gmail.com

[2] Graduanda do curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. priscilabragapaiva@gmail.com

das profissões mais importantes do nosso meio social, uma vez que, é este profissional que forma todos os outros profissionais.

O professor é o principal instrumento para a educação escolar na formação dos educandos. O profissional como mediador do conhecimento pode assim estimular nos educandos a aprendizagem.

A geografia é uma disciplina bastante ampla, e isso é um fator importante para os professores, onde, é possível realizar inúmeras aulas diversificadas que vão contribuir para a formação de seus alunos. Diversos autores dissertam sobre como está sendo a formação de professores, e alguns a grosso modo diz que alguns dos problemas educacionais está relacionado com a má preparação dos professores. O professor de geografia além de tudo, tem o papel de formar cidadãos críticos, capazes de criar suas próprias opiniões, deixando de ser influenciado pela mídia que muita das vezes mostra o que querem, distorcendo as verdades existentes.

A diversidade tem que ser tratada dentro da sala de aula, pois, existe uma série de alunos com realidades diferentes. Sendo assim, dentro da escola, não cabe ver a diversidade como uma desigualdade social, pois a diversidade tem uma ideia contraditória com a desigualdade. Logo, a diversidade deve ser vista como uma forma de vivenciar outras diferenças.

Para a realização deste estudo utilizamos literaturas para um melhor embasamento, que falam a respeito da formação dos professores, da diversidade nas salas de aula e também sobre o ensino de Geografia como Libâneo (2012), Candau (2012), Cavalcanti (2011), Leite 2015, entre outros. O objetivo desse trabalho é entender como os autores compreende e/ou dissertam sobre a formação de professor, o ensino de geografia nas salas de aula e a diversidade no ensino.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Brasil é considerado um país em desenvolvimento, com grandes desigualdades sociais e com baixo índice de escolaridade, mesmo assim os governantes continuam a investir em obras, construções entre outros e permanecem negligenciando a educação.

> A história da estrutura e da organização do ensino no Brasil reflete as condições socioeconômicas do país, mas revela, sobretudo, o panorama político de determinados períodos históricos. A partir da década de 1980, por exemplo, o panorama socioeconômico brasileiro indicava uma tendência neoconservadora para a minimização do Estado, que se afastava de seu papel de provedor dos serviços públicos, como saúde e educação. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 149).

Como salienta Libâneo, Oliveira, Toschi (2012), é notório o desinteresse do Estado quando o assunto é educação e saúde e isso acontece desde a organização do ensino. Não é possível discutir educação e ensino sem fazer referência a questões econômicas, políticas e sociais, pois dependemos dessas questões para se ter melhorias não só na educação, mas também em outras frentes sociais como a saúde.

> A educação brasileira se tornou um problema no início do processo de industrialização, na década de 1920, sendo necessário reivindicações e movimentos sociais para que em 1932, um grupo de educadores lançasse um manifesto conhecido como Manifesto dos pioneiros da Educação nova, esse documento foi uma tentativa de mostra a educação como um problema no país. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 175).

A educação no Brasil teve uma trajetória com poucas melhorias e com muitos desafios, sendo que os mesmos desafios estão presentes nos dias de hoje: a luta por uma educação de qualidade para todos. Ainda segundo os autores Libâneo, Oliveira, Toschi (2012, p.176) “nos dias de hoje existe uma consciência nacional da importância da educação mais lamentavelmente as ações para melhorar a educação está presente em discursos”. Ou seja, na pratica é quase que perfeito, porém na realidade nada de melhorias acontece.

A educação hoje é responsável pela modernização de nossas sociedades, segundo Candau (2012) nas sociedades atuais, muitas são as formas de acesso ao conhecimento, não se podendo atribuir à escola exclusivamente desta função. Os impactos dos meios de comunicação e o próprio impacto dos saberes vivenciados são surpreendentes.

O objetivo do ensino e da própria educação é a construção do conhecimento do aluno, partindo desse pressuposto, um dos desafios dos professores nesse processo de ensino-aprendizagem é o “de desenvolver atividades em sala de aula considerando a escola um lugar de cultura, de encontro de cultura. Trata-se do entendimento de que a escola lida com a cultura, no interior da sala de aula e nos outros espaços escolares”. Cavalcanti (2011, p.67).

Nessa perspectiva, é claro o desafio do professor, pois lida com diferentes culturas, com diferentes formas de pensar e agir dentro de um espaço escolar e tem que lidar com a diversidade:

> [...] pode-se entender que essa diversidade vai além do conjunto de conhecimentos, valores, significados que os alunos carregam consigo, pois diz respeito também á diferenças de estilos, ritmos e capacidades individuais internas de aprendizagem. (CAVALCANTI, 2011, p.68).

Fica, portanto, evidente a importância de se entender o que vem a ser diversidade dentro do ambiente escolar, sendo uma das melhores formas de compreender a escola e a própria sala de aula. Como propõe Cavalcanti, a diversidade tem “um sentido amplo, diz respeito, como já foi mencionado, às diferentes esferas da vida, tratando-se, assim, entre outras, da diversidade biológica, diversidade econômica, diversidade social, diversidade geográfica, diversidade cultural”. Cavalcanti (2011, p. 68).

No entanto, dentro da escola, não cabe ver a diversidade como uma desigualdade social, pois a diversidade tem uma ideia contraditória com a desigualdade. Logo, a diversidade deve ser vista como uma forma de vivenciar outras diferenças. Por isso, não só os professores, mas todos os demais profissionais da educação devem estar atentos para as diferenças entre os alunos “quanto os diversos aspectos, destacando-se classe social, gêneros, raça, etnia, sexualidade, religião, idade, linguagem, origem geográfica”. Cavalcanti (2011, p. 69).

Dessa forma, estarão desenvolvendo o processo de inclusão dentro do espaço escolar, pois “a idéia de inclusão pode ser caracterizada como o resultado de um processo criativo impulsionado pela necessidade de atender, reconhecer e, acima de tudo, valorizar as diversidades”. (SILVA, 2008, p. 48).

Nessa perspectiva de ensino e diversidade, deve-se mencionar a importância do ensino de geografia para os alunos, como uma forma de compreensão do próprio espaço e da sua própria realidade. Dessa forma, Lastória (2015, p. 62), diz que “a geografia, como área do conhecimento escolar, é parte essencial do processo formativo dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental”.

O ensino de geografia ou a educação geográfica tem como finalidade contribuir com a construção de um pensamento geográfico sendo assim, Leite (2015, p. 79), relata que “o trabalho de Educação Geográfica na escola implica em conduzir os

alunos à consciência da espacialidade das coisas, direta ou indiretamente vivenciada nos fenômenos cotidianos".

Segundo Cavalcanti (2002), a escola é um lugar de encontro de culturas, de saberes, tanto científicos como cotidianos, isto é, a escola é o encontro da diversidade, do ser diferente e de ter saberes diferentes. Nessa perspectiva, a sala de aula é o lugar do diverso com inúmeras potencialidades de aprendizagem. É nesse espaço multifacetado e plural que a cultura se apresenta como a "condição essencial para existência humana, a principal base de sua especificidade. Ou seja, não existe natureza humana sem cultura". Alves (2008, p. 95)

Sendo a escola uma instituição social, é necessário sempre considerar que as concepções estão vinculadas a necessidades e demandas do contexto econômico, político, social e cultural de uma sociedade.

> As concepções de educação escolar referem-se a determinados modos de compreender as modalidades de educação, as funções sociais e pedagógicas da escola, os objetivos educativos, as dimensões da educação, os objetivos de aprendizagem, o currículo, os conteúdos e a metodologia de ensino, as formas de organização e gestão. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p.239).

Assim, a escola e a própria gestão devem priorizar as funções sociais e pedagógicas bem como a metodologia utilizada para que o aluno possa compreender o espaço que ocupa e a própria sociedade.

Sendo assim o objetivo do ensino e da própria educação é a construção do conhecimento do aluno, partindo desse pressuposto, um dos desafios dos professores nesse processo de ensino-aprendizagem é o "de desenvolver atividades em sala de aula considerando a escola um lugar de cultura, de encontro de cultura. Trata-se do entendimento de que a escola lida com a cultura, no interior da sala de aula e nos outros espaços escolares". (CAVALCANTI, 2011, p. 67).

A formação do professor é decorrente das mudanças da relação com a sociedade e dos avanços da educação dentro do ambiente escolar, pois os próprios indivíduos inseridos nesse processo precisam ter diálogo aberto para que todos possam ser atendidos, observando sempre os problemas para definir estratégias que possam acompanhar tais transformações.

> Nessa perspectiva de ensino, o professor situa-se como mediador, considerando aspectos como; atenção ás diferenças dos alunos; variação de papeis que o professor assume diferentes situações de aprendizagem;

> organização dos alunos de forma que possibilite interações em diferentes níveis, de acordo com os propósitos educativos (grupo-classe, grupos pequenos, grupos maiores, grupos fixos). (FIGUEIREDO, 2011, p.142).

O docente na formação inicial, bem como na sua formação continuada deve estar preparado para atuar visando à diversidade, ou seja, levando em conta alguns princípios como éticos, políticos e filosóficos para que o mesmo possa estar consciente dos desafios de se forma uma nova geração.

Segundo Libâneo (2002), um dos grandes autores sobre a educação, a escola é um local onde exerce diferentes práticas do saber. Segundo ele:

> A escola é um dos lugares específicos do desenvolvimento da refletividade. Adquirir conhecimentos, aprender pensar, agir, desenvolver capacidades e competências, implica sempre a reflexividade. Mas, principalmente a escola é lugar da formação da razão crítica, para além da cultura reflexiva, que propicia a autonomia, autodeterminação, condição de luta pela emancipação intelectual e social. (LIBÂNEO, 2002, p. 76).

Dessa forma entendemos que a escola é o local onde os educandos e educadores sofre um processo recíproco de informações, onde, os educadores passam conhecimentos, e adquire conhecimentos com os educandos. É interessante destacar que os educadores são vistos em muitos casos como pais e mães ao mesmo tempo em que são profissionais. A liberdade com que alguns alunos os veem faz com que o carinho e afeto tome expressiva dimensão.

Outra peça importante para a formação do professor é o currículo. Nele contem a estrutura de como será a formação do professor em determinada instituição. Analisando o currículo, podemos avaliar a qualidade da graduação. O currículo então determina as bases para um modelo profissional. Stenhouse (1975 *apud* Goodson, 2008, p.58) “O desenvolvimento do currículo transfere as ideias para as práticas de sala de aula, e com isso ajuda o mestre a reforçar sua própria pratica, testando de modo sistemático e consiste em suas ideias. Nesta perspectiva o currículo bem como o curso de formação de professor (licenciatura), funcionam como uma via de mãos duplas, cujo resultado a grosso modo é a qualidade das aulas ministradas por estes profissionais.

A formação de professores é algo importante para o desenvolvimento da educação. Nóvoa (1995, p. 18) diz que “mais do que um lugar de aquisição de técnicos

e conhecimento, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional".

Alguns professores estão sendo preparados com uma pedagogia tecnicista. Bastante tradicional. A realidade está sendo mudada, porém as aulas teóricas dentro da sala de aula continuam de maneira tendenciosa.

> A formação de professores fica, geralmente, restrita à sua preparação para a regência de classe, não tratando das demais dimensões da atuação profissional, como sua participação no projeto educativo da escola, e seu relacionamento com os alunos e com a comunidade [...]. (Pimentel, 2010, p. 85).

É preciso que na formação de professores tenham mais contato com a comunidade, a realidade de cada lugar, pois, a teoria dentro da sala de aula de nada valerá se não houver a experiência no campo. Paulo Freire já dizia "transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador". (Freire, 1996, p. 33). É um dos grandes desafios educacional atualmente a formação de professores, principalmente para as escolas de educação básica, primário, fundamental e médio.

Se tratando de professor de geografia, há uma série de metodologias e de métodos, tecnologias que podem ser usadas pelos professores para trabalhar com os alunos. O que falta na maioria das vezes é o domínio, principalmente com as geotecnologias. As aulas ficam mais praticas dentro da sala. Não fica aquela aula tradicional, onde o professor vai para a frente, escreve no quadro e os alunos tem que copiar no caderno.

Há uma série de ferramentas para os professores de geografia que são muito uteis para renovar as suas metodologias. Há programas como ArcGis, Google Earth dentre outros programas que confecciona mapas. Podem realizar aulas diversificadas dentro da sala, para que os futuros professores trabalhem isso com seus alunos. Kaercher (2006) faz uma crítica quanto a isso:

> Porque para haver geografia crítica (ou uma geografia renovada) não basta mudar os temas ou atualizar nossas aulas. Não se trata de um problema de conteúdo. É preciso haver uma mudança metodológica que altere a relação professor-aluno, relação esta que, via de regra, continua fria, distante e burocráticas. É preciso haver também uma postura renovada de maior dialogo, não só entre professor aluno, mais com o próprio conhecimento. [...] devemos fazer com que o aluno perceba qual a importância do espaço de e

> da (s) sociedade (s) de que ele faz parte (escola, família, cidade, país, etc). (KAERCHER, 2006, p. 222-223).

Já Vesentini (2004), contrapõe dizendo:

> O professor crítico e/ou construtivista – e não podemos esquecer que o bom professor é aquele que 'aprende ensinando' e que não ensina, mais ajuda os alunos a aprender - não apenas reproduz, mas também produz saber na atividade educativa. [...] ele é um ser humano com uma história de vida a ser levada em conta no processo de aprendizagem, que reelabora, assimila à sua maneira – até reconstruindo ou criando o saber para tal ou qual disciplina. [...] isso porque no ensino de geografia é importantíssimo é mesmo indispensável – o estudo e a compreensão da realidade local, onde os alunos vivem, onde a escola se situa. (VESENTINI, 2004, p. 224).

Sendo assim, a formação de professor é um momento importante de sua carreira, bem como do reflexo que o mesmo será como futuro educador. As práticas exercidas na graduação vão se refletir, quando se assumir uma sala de aula. É importante trabalhar a diversidade dentro da sala de aula, porém com cautela.

É importante também a utilização de novos meios tecnológicos para renovar as aulas dos professores de geografia. Sair da maneira tradicional, tecnicista e inovar. Há várias ferramentas que auxiliam, porém é preciso dominar as técnicas, o que vem dificultando a renovação dentro das salas, porque vários professores não tiveram tanta tecnologia disponível em sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento é importante destacar que o intuito deste trabalho foi de fazer um levantamento bibliográfico sobre a formação de professor, a diversidade na sala de aula e sobre o ensino de geografia. Sem, no entanto, ter a exatidão pretensão de abordar todas as variáveis e aspectos que muitos autores trabalham com essa importante questão.

Vale salientar que é de suma importância saber como está sendo a formação de professores licenciados (em suas diversas áreas), pois, a partir desse momento teremos conhecimento do reflexo que está havendo dentro de suas respectivas salas de aula. O currículo na formação de professores é algo que tem que ser pensado e

ISSN: 1982-0186

repensado, onde, através dele teremos as bases para uma boa formação dos futuros educadores.

O ensino de geografia segundo os autores referenciados, estão um pouco tecnicistas, tradicionais. Estão deixando de lado as novas tecnologias disponíveis pela falta de preparo no manuseio. Isso tem prejudicado as aulas de geografia. É preciso que na formação dos novos professores sejam aproveitadas todas as tecnologias disponíveis para que desde a sua formação, os professores dominem os materiais para levar a sua sala de aula, afim de deixar as aulas mais dinâmicas e atrativas.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola.** (org.). 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.

CASTROGEOVANNI, Antonio Carlos. **O ensino de geografia e suas composições curriculares.** Organizadores Ivaine Maria Tonni et al. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e Práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

FIGUEIREDO, R. V. de. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M.T.E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4.ed. Petrópolis. Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996 (Coleção Leitura).

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Attílio Brunetta 8ªed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. (Ciências sociais da Educação).

KAERCHER, Nestor A. O gato comeu a geografia critica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. (orgs). **Geografia em perspectiva:** ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2006. Capitulo 23, p. 221-231.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, - (Coleção magistério. Serie formação do professor). 1990/ impresso no Brasil- abril de 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; Oliveira, João Ferreira de; Toschi, Mirza Seabra. (orgs). **Educação Escolar: Políticas, Estrutura**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: Saberes pedagógicos/ coordenação Selma Garrido Pimenta).

NÓVOA, António (Org.) **Os Professores e a sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote. 1995.

PIMENTEL, Carla Silvia. **Aprender a ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em geografia**. Tese Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação: Orientação Nidia Nacib Pontuschka. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2010.

RABELO, Kamila Santos de Paula, Bueno, Míriam Aparecida (orgs). **Currículo Políticas Públicas e Ensino de Geografia.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015. 252 p.

SANTOS, Mônica Pereira dos; Paulino, Marcos Moreira Paulino (orgs). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. 168 p.

VESENTINI, José W. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In: VESENTINI, José W. (org). **O ensino de geografia no século XXI.** Campinas: Papirus, 2004. Capitulo 7, p. 219 – 248.

CONADE 2017

5ª. Ed. Nacional / 2ª. Ed. Internacional

CENÁRIOS DE MUDANÇAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E OS DESAFIOS DAS LICENCIATURAS

ISSN: 1982-0186

TRADIÇÃO, MODERNIDADE E ESCOLA: UM DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

ALMEIDA, Ranna Iara de Pinho Chaves de[1] - UFU

Agência financiadora: CAPES

Simpósio Temático 4: Educação, Diversidade, Cultura e Inclusão

Resumo: O presente trabalho busca analisar o percurso da educação escolar indígena nacional sob o prisma do debate entre educação e escolarização. Para tanto apoia-se na concepção de Durkheim de educação, demonstrando que este é um processo que existe em todas as sociedades com o intuito de produzir indivíduos aptos a viver em seu meio social. Também se analisa a concepção de escolarização, muito modificada após os processos modernizadores da Revolução Industrial, onde ela passa a fazer parte de um arcabouço de dominação não só dos corpos, mas também das mentes e espíritos que devem ser preparados para o trabalho fabril. Busca-se então analisar como a instituição escolar é recebida nas aldeias e como a escolarização é vista, apreendida, significada e ressignificada nos meios indígenas nacionais. Para tanto se realiza breve retrospectiva histórica sobre a imposição da instituição escolar aos indígenas brasileiros e procura-se apresentar quais são as visões indígenas sobre a escola nos dias atuais, demonstrando o embate ainda existente entre tradição e modernidade quando falamos sobre processos educacionais.

Palavras-chave: Tradição. Modernidade. Educação Escolar Indígena.

Introdução

Tradição e modernidade são temas caros a sociologia clássica. O choque entre essas duas vertentes fica claro durante a Revolução Industrial e chama a atenção de clássicos como Marx, Weber e Durkheim. Especificamente para Durkheim a educação irá aparecer como atriz importante dentro de sua teoria sobre os fatos sociais. A reprodução de comportamentos socialmente aceitáveis se mostrará crucial para a manutenção de uma coesão social, mais próxima de uma sociedade que fomenta homens morais.

Pensando sobre isso, fica a questão, qual seria então o papel da educação em outras sociedades? O próprio Durkheim irá nos responder: a educação forma

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Santa Mônica, Uberlândia, Estado de Minas Gerais. rannaiara@gmail.com

indivíduos coerentes com as necessidades de cada sociedade (DURKHEIM, 2011). Sendo assim, o processo educacional faz parte das tradições de cada povo em todos os lugares do globo. Porém, há um elemento desta educação que não é comum a todos – a instituição escolar. A escola não é uma criação universal, ela é restrita a um espaço-tempo específico, mas principalmente é modificada conforme as necessidades da Revolução Industrial, transformando-se em um baluarte da modernidade. Assim, é possível fazer novo questionamento: como a escolarização é vista, apreendida, significada e ressignificada por povos que não conhecem a instituição escolar. Nesse intuito este trabalho analisa brevemente como a foi a chegada e assimilação da escola em solo brasileiro e qual é a relação estabelecida e reestabelecida com aqueles que aqui já estavam: os indígenas.

Buscando realizar esta empreitada o texto foi dividido em três partes. A primeira delas trazendo uma discussão sobre a concepção de Durkheim sobre educação frente a ideia de escolarização. A segunda parte faz uma retrospectiva histórica da instituição escolar com base nos escritos de ENGUITA (1989) e demonstra como ela foi se alterando da Idade Média até a Revolução Industrial – revelando também como todo este processo está intrinsecamente ligado as concepções e necessidades do mundo do trabalho. A terceira e última parte apresenta uma discussão historicamente situada sobre a entrada da instituição escolar nas aldeias brasileiras e seus impactos, principalmente como uma instituição voltada a domesticação e a inculcação de um novo modo de vida – o que desconsiderava a educação já realizada pelos povos indígenas – e os processos de resistência e ressignificação desta instituição.

A pesquisa foi bibliográfica, porém exploratória. Não houve pretensão de esgotar o tema, pois sabe-se que seria necessário além de mais tempo, mais recursos para que a apreciação fosse mais completa. Porém, não é devido a isso que o trabalho perde valor, pois pode ser observado como abertura para uma nova possibilidade de pesquisa. Não há intenção de findar as discussões neste momento, pois muitas questões ainda foram suscitadas, demonstrando a necessidade tanto de aprofundamento bibliográfico, quanto de pesquisa que leve em conta a observação participante como método.

Desenvolvimento

Educação versus Escolarização: criações da modernidade e imagens da tradição

Educação e escolarização não são necessariamente sinônimos. Em nossa sociedade estamos tão “acostumados” com a instituição escolar que geralmente não refletimos sobre seu funcionamento, apenas aceitamos sua existência e delegamos certas funções educativas a ela, sem grandes reflexões. Porém, há de se convir que nem sempre houve escola, e que enquanto ela existe, nem sempre foi como é hoje. Existe então uma diferenciação clara entre educação e escolarização, definindo-se abaixo o termo educação:

> (...) o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social que são entronizados na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. (...) Designa o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher que, segundo os ideais de cada sociedade, correspondente à verdadeira expressão da natureza humana, envolvendo todos os passos e conhecimentos necessários a construção de indivíduos plenos nestas sociedades. (BRASIL, 1999, p. 10)

Para que possamos continuar o debate é necessário definir também o termo escolarização. Para FARIA FILHO (2003, p.78), ela é definida como “o processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados”. Ligados de maneira inquebrantável neste conceito estão a ideia de transmissão de conhecimentos e a instituição escolar, sendo assim obviamente não há escolarização sem escola. A situação é única, existe educação sem escola, mas não existe escola sem um processo educacional, sem socialização como nos diria Durkheim. A forma escolar surge da educação, ou melhor da socialização – da ideia de gestar indivíduos capazes de viver em uma sociedade onde os conhecimentos cedidos pela escola são necessários.

Conclui-se então que o processo de educar uma criança permeia de maneira geral todas as sociedades conhecidas, na realidade os membros destas sociedades são impelidos a realizarem este processo sob pena de conviverem com indivíduos socialmente inadequados (DURKHEIM, 2011). O processo de escolarização não tem a mesma forma coercitiva para todas as sociedades, pois nem sempre o indivíduo

não escolarizado não é aquele que se desarmoniza com a exigências sociais a ele imputadas.

A realidade das sociedades indígenas é a da não valorização da utilização da escrita para o reconhecimento social, mas sim outras habilidades psicomotoras, como a capacidade de caçar, pescar, lutar e cooperar com seus pares durante a guerra como nos mostra o relato histórico e etnográfico (FERNANDES, 2006; BENITES, 2012). A escolarização então não é um ponto central para o convívio social entre pares, porém se torna uma ferramenta necessária quando se trata do contato com a sociedade envolvente, que valoriza este tipo de conhecimento. Tal conhecimento é valorizado não somente por uma questão social, mas também histórica, inerente a nomeada “sociedade ocidental” como veremos a seguir.

A invenção da escola e as necessidades do mundo do trabalho

O tema da escolarização é abordado nas mais diversas áreas da pesquisa sobre educação (VEIGA, 2003; SAVIANI; 2008), sendo que a pesquisa avança apoiada também pelos teóricos da socialização e pelos analistas críticos da instituição escolar como Pierre Bourdieu (2007). Tendo em vista este já consolidado debate, busca-se aqui fazer um breve recorte histórico sobre a gênese da escolarização e seu inegável entrelaçamento com a esfera do trabalho.

O mundo ocidental está acostumado, desde a criação da instituição escolar nos idos da chamada Idade Média, a mandar suas crianças para um local fora de seu convívio familiar onde serão transmitidos conhecimentos considerados úteis tanto para vida social, quanto para o trabalho.

> As crianças eram enviadas a outra casa com um contrato ou sem ele. Ali aprendiam boas maneiras e talvez fossem levadas a uma escola, embora estas não fossem muito apreciadas pelas classes altas. Desempenhavam funções servis e não ficava muito clara a fronteira entre os serventes propriamente ditos e os jovens encarregados de sua educação e eles próprios: (...). Esta era a via normal de aprendizagem, enquanto a escola, pelo menos além das primeiras letras, ficava reservada para os que estavam chamados a ser copistas ou algo similar. (ENGUITA, 1989, p. 106)

Essa instituição se modifica drasticamente a partir da Revolução Industrial e começa a fazer parte de todo um aparato modernizador de uma sociedade, estando incrustada de maneira única nos processos de socialização. Segundo ENGUITA (1989) houve grande resistência ao trabalho fabril, o camponês preferia muitas

vezes se manter ligado a terra e a um ritmo de trabalho próprio do que se submeter ao trabalho ritmado por forças externas da indústria. É necessário então que seja moldado um novo tipo de trabalhador, que queira voluntariamente servir ao aparato industrial, não apenas em troca de salário, mas que também seu comportamento seja adaptado a essa atividade. Para a nova geração, nascida com a Revolução Industrial, a escola será fundamental para garantir essa conformidade.

> Mas a proliferação da indústria iria exigir um novo tipo de trabalhador. (...) A partir de agora, devia aceitar trabalhar para o outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse. Se os meios para dobrar os adultos iam ser a fome, o internamento ou a força, a infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia a vantagem de poder ser modelado desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho (ENGUITA, 1989, p. 113).

Esta consonância é então garantida por métodos coercitivos externos aos indivíduos, muito caracteristicamente descritos por DURKHEIM (1984), quando discorre sobre a natureza dos fatos sociais: “(...) a educação tem justamente por objeto formar o ser social (...). A pressão de todos os instantes que sofre a criança é a própria pressão do meio social tendendo a moldá-la à sua imagem, pressão de que tanto os pais quanto os mestres não são senão representantes e intermediários” (p. 5). A sociedade sempre buscaria formar sujeitos aptos a viver conforme suas regras e suas necessidades coesivas.

Se faz necessário que alguma instituição garanta que os comportamentos valorizados sejam reproduzidos nas crianças. Aqui fica claro o entrelaçamento entre educação e escolarização, as duas juntas iriam assegurar que estes comportamentos tão necessários fossem reproduzidos e impregnados nas crianças – os trabalhadores do futuro – que estariam muito mais adequadas as necessidades deste novo mundo laboral.

> Toda a educação consiste num esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente, - observação que salta aos olhos todas as vezes que os fatos são encarados tais quais são e tais quais sempre foram. Desde os primeiros anos de vida, são as crianças forçadas a comer, beber, dormir em horas regulares; são constrangidas a terem hábitos higiênicos, a serem calmas e obedientes; mais tarde obrigamo-las a aprender a pensar nos demais, a respeitar usos e conveniências, forçamo-las ao trabalho, etc., etc. Se, com o tempo essa coerção deixa de ser sentida, é porque pouco a pouco dá lugar a hábitos, a tendências internas que a tornam inútil, mas que não a substituem porque dela derivam. (DURKHEIM, 1984, p. 5)

A escola então acaba se organizado de maneira a periodizar o tempo, a ritmar os corpos e a ter como objetivo fundamental a disciplina. Essa busca mudará completamente a organização pedagógica da escola, se antes ela funcionava como um lugar onde se complementava o aprendizado de um ofício, ela se tornará o lugar onde se aprende a obedecer, como mostra-nos ENGUITA (1989):

> A questão não era ensinar um certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes da sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada a seu comportamento. (ENGUITA, 1989, p. 116).

Fica claro então que a educação passa por um processo modernizador, que impõe a necessidade de um novo tipo de escolarização, diferente da promovida durante a Idade Média – já que esta é que transformará o indivíduo em hábil para o trabalho e não só para este mas para um novo tipo de vida em sociedade que surge com a chamada modernidade no mundo ocidentalizado. A escola como conhecemos, com seus ritmos, rotinas e culturas próprias é uma criação deste período e traz a marca indelével de uma instituição encarregada de gerar cidadãos que tenham condições de atuar em todos os âmbitos da sociedade dita moderna. Como pensar então o encontro dessa instituição com sociedades que já possuíam sua própria lógica educacional?

Escolas nas aldeias e indígenas na cidade: educação e modernidade na visão ameríndia

A educação escolarizada aparece como elemento exótico e impositivo para a população indígena de modo geral. O costume da transmissão de conhecimentos de forma oral e sistematizada conforme as necessidades diárias e os ciclos de vida estabelecidos pela comunidade é na maioria dos casos a regra para a produção e reprodução das sociedades tribais. Um exemplo disto é descrito por Benites (2012), sobre os Ava (Guarani) Kaiowá:

> Em geral, no seio da família extensa kaiowá, a avó e o avô narram frequentemente aos seus filhos(as) e netos(as) as suas próprias histórias, as suas estratégias e a sua experiência de vida em cada circunstância histórica. Todos os acontecimentos relevantes do passado são narrados de modo repetitivo aos seus membros por meio de ensinamentos orais. Descrevem em detalhes os fatos significantes que ocorriam no seu território (tekoha guasu), tais como a chegada dos não-índios (karai), os conflitos interétnicos, a ocorrência de eventos rituais profanos, religiosos, etc. Uma

> das funções fundamentais do líder doméstico interno da família (teko jaja rerekua), do líder político (mburuvicha) e do xamã (ñanderu) de família é realizar a transmissão de seus saberes e de sua história aos integrantes neófitos. (BENITES, 2012, p.47)

Baseados então o conceito de educação de DURKHEIM (2011): “A educação (...) tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular” (p. 53-54), podemos dizer que o processo tradicionalmente empreendido pelos indígenas brasileiros claramente se enquadra nesta consideração.

A escolarização não fazia parte deste quadro, ela surge como uma imposição, sendo realizada por agentes externos – os padres jesuítas – e atendendo necessidades alheias as comunitárias – a “domesticação” dos indivíduos para que toda uma população possa ser colonizada. Logicamente que a imposição de uma instituição extremamente reguladora e que rompia de maneira drástica com a regra de socialização já estabelecida não poderia ser facilmente assimilada.

Os jesuítas, responsáveis pela empreitada catequizadora portuguesa no Brasil buscaram utilizar os mais diversos “métodos” para fazer com que um novo conjunto de normas e regras fosse assimilado por esta população, perpetrando a transformação de seres na fronteira da não humanidade, para perfeitos “homens”.

> Como ideias pedagógicas se encarnavam, assim, na realidade da colônia, assumindo, em Nóbrega, dominantemente a forma da organização dos meios considerados adequados para se colimar os fins preconizados: a sujeição dos gentios, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação. Com efeito, Nóbrega entendia que era “bem que os índios ficassem sujeitos e medrosos e dispostos para agora receber o Evangelho, e a doutrina de Cristo” (NÓBREGA, 1992, p. 236). Portanto, de acordo com essa “pedagogia e ética missionária”, a sujeição dos índios precede a conversão, sendo condição necessária de sua eficácia. (SAVIANI, 2008, p. 44)

A coerção foi a maneira adotada para garantir que haveria obediência e inculcação de um novo modo de vida pela população do chamado Novo Mundo. Um dos métodos mais utilizados foi o ensino da língua portuguesa e o combate feroz às línguas maternas, sendo que chegava-se a alfabetizar os indígenas enquanto Portugal era um país de analfabetos.

> O que representava a alfabetização para os jesuítas a ponto de quererem, desde o início, alfabetizar os índios, quando nem em Portugal o povo era alfabetizado? Mais do que o resultado dessa intenção, interessante é observar a mentalidade. As letras deviam significar adesão plena à cultura portuguesa. Quem fez as letras nessa sociedade? A quem pertencem?

> Pertencem à corte, como eixo social. Não se trata, a meu ver, de possibilitar o acesso ao livro, ao livro sagrado: nem estamos na Alemanha, nem a leitura da Bíblia estava na linha do devocionismo então vigente. Trata-se de uma atitude cultural de profundas raízes: pelas letras se confirma a organização da sociedade. Essa mesma organização vai determinar os graus de acesso às letras, a uns mais, a outros menos. A certa altura da catequese dos índios, os próprios jesuítas vão julgá-las desnecessárias. E os colégios, estes sobretudo, se voltam para os filhos dos principais. A cultura hegemônica assim o dispunha. (PAIVA, 2003, p. 33-34)

Ora, “se não me submeto às convenções mundanas; se, ao me vestir, não levo em consideração os usos seguidos em meu país e na minha classe” (DURKHEIM, 1984, p.2), acrescento – se não falo minha língua, pois fui retirado do seio de minha comunidade e não pude aprende-la, “o riso que provoco, o afastamento em que os outros me conservam, produzem, embora de maneira mais atenuada, os efeitos de uma pena propriamente dita” (DURKHEIM, 1984, p.2). O efeito deste tipo de política colonizadora que desconsidera o processo de socialização já estabelecido pelas comunidades foi e é devastador. Ele não afetou apenas a vida corriqueira, como sugere o texto de Durkheim, mas gerou uma cisão cultural que combinada com os processos predatórios estabelecidos durante toda história nacional teve efeitos nefastos. Das 1200 línguas faladas no Brasil em 1500 estima-se que em 1993 apenas 180 haviam sobrevivido. Segundo CUNHA (2008): “(...) a redução drástica, por extinção, de 85% ou mais, na diversidade linguística indígena do Brasil, corresponde, quase diretamente, à redução dos próprios povos indígenas” (p. 151).

Apesar de todos os problemas enfrentados o processo do encontro interétnico não foi apenas reducionista, os atores que constroem a cultura indígena se encarregaram de elaborar e reelaborar “seus modos de viver, resistindo à imposição de modelos e às condições adversas de dominação e escravidão, reconstituindo identidades e significados culturais, modificados pelas experiências por eles vivenciadas” (GONDRA, 2008, p. 266). Assim, a escola, esta instituição utilizada para dominá-los é apropriada e ressignificada, fazendo parte de um novo contexto, onde ela se torna crucial dentro da reivindicação de direitos.

Esta virada se dá no século XX, entre 1970 e 1980 os movimentos indígenas já instituídos formulam críticas aos métodos pedagógicos das escolas formais que podem ser sintetizadas nos cinco pontos a seguir:

> a) a recusa da forma escolar ocidental, nacional, que não contempla as necessidades locais e regionais, além de ignorar as tradições culturais, os valores e os processos pedagógicos plurais das comunidades indígenas; b) a inadequação dos currículos, programas, objetivos de ensino, que se distanciam da realidade social e cultural das crianças e jovens indígenas; c) o material pedagógico insuficiente, ineficaz e elaborado a partir da perspectiva etnocêntrica dos educadores não índios; d) as dificuldades de fixação do professores não índios nas comunidades locais e a precariedade da formação de professores indígenas locais; e) a desvalorização das línguas e das culturas nativas criam barreiras interculturais, dificultando as relações pedagógicas entre professores não índios e as comunidades indígenas. (GONDRA, 2008, p. 267)

Principalmente com o advento da Constituição de 1988, onde diversas das lutas e reivindicações de minorias serão reconhecidas no texto da carta magna, dentre elas a questão da agora chamada educação escolar indígena. Em 1991 no IV Encontro Nacional de Manaus é redigida a “Declaração de Princípios dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre” (GONDRA, 2008, p. 267) e em 1999 através do Parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.

O que vemos então é a escola ressignificada e apropriada por estes povos através de diversos movimentos sociais que chegam a culminar em aquisição de direitos através da via legal. Fica o questionamento, porque buscar esse resultado? A tese de Gersen José dos Santos Luciano (2011) ilumina o caminho rumo a respostas. O autor faz um retrospecto de outros trabalhos sobre educação escolar indígena em sua área geográfica de interesse (o Alto Rio Negro) e nos mostra que:

> O eixo central da análise revela que a escola, por meio de seus modos de organização, seus conteúdos, símbolos e valores, tanto pode acelerar o processo de subjugação e de “cristianização”, tornando os baniwa mínimos, dóceis e novos consumidores, quanto pode ajudá-los a compreender este processo e habilitá-los para apropriarem-se dela em benefício de suas necessidades e interesses coletivos presentes. (LUCIANO, 2011, p. 52)

O curioso é que tal processo não se distancia de maneira radical das possibilidades da escolarização para os não índios. Com o advento do “sujeito neoliberal” descrito por DARDOT e LAVAL (2016) vemos que a necessidade de transformar indivíduos em consumidores e produtores de si mesmos como se fossem empresas é cada dia mais uma marca da sociedade pós-moderna. Existem dois caminhos: sucumbir as necessidades do capital impostas pela educação escolarizada ou utilizar a escola como meio para atingir fins compartilhados pelas

próprias comunidades. Segundo LUCIANO, os indígenas do Alto Rio Negro optaram pela segunda via e a escolarização aparece no seguinte quadro:

> É a estratégia de apropriação dos instrumentos de poder dos brancos gerados a partir dos conhecimentos científicos e tecnológicos para ajudar na solução de velhos e novos problemas. Por fim, as demandas pelo ensino escolar estão relacionadas à maior consciência dos povos indígenas de seus direitos de cidadania, da consciência histórica, política e cultural em que se encontram e das possibilidades de continuidade e (re)construção de seus projetos étnicos de bem viver. (LUCIANO, 2011, p. 46)

A tese de LUCIANO continua nos dando pistas, nos mostrando que nem mesmo a escola foi capaz de dar conta das demandas dos povos indígenas e nem a educação tradicional dá cabo as atuais necessidades, pois agora a vida indígena é "irreversivelmente dependente da vida nacional ou global, a partir do contato e da interação com o mundo envolvente" (LUCIANO, 2011, p. 72).

Outra questão é o mercado de trabalho, a escolarização é uma porta para jovens indígenas que buscam não só uma melhor situação financeira que os permite ter acesso ao consumo, mas também é uma maneira da comunidade se afirmar, como já descrito acima, e buscar relações mais horizontalizadas com a sociedade envolvente (LUCIANO, 2011). Devido a isso, os jovens estudantes indígenas são levados a conquistar suas formações e representarem seus pares nos meios não indígenas, o que em uma primeira análise superficial parece um prejuízo das posições de poder já tradicionalmente instituídas, frente a uma nova geração que detém conhecimentos misteriosos para os líderes domésticos. Estes líderes resistem em suas posições não só socializadoras mas também de poder apenas em âmbito interno as comunidades? Esta é uma questão que necessitaria de mais tempo para ser respondida.

Por fim, há conflito entre modernidade e tradição, entre o jovem indígena escolarizado e a liderança indígena já instituída? Neste momento a hipótese, mesmo que seja limitada, é a que este conflito existe e é reforçado pela maneira como as instâncias governamentais tratam a questão indígena nacional, muitas vezes ouvindo ou por mais tempo ou dando mais propriedade aos relatos dos indígenas escolarizados. Novamente, apenas um trabalho etnográfico e com mais propriedade poderá nos sanar tal dúvida. No mais, o que fica claro é que mesmo com a ressignificação da escola por parte dos indígenas ainda há dentro destas instituições um claro embate entre modernidade e tradição.

Considerações Finais

Um dos objetivos deste trabalho foi analisar, mesmo que de maneira sucinta, como a relação entre tradição e modernidade pode ser também a relação entre métodos de socialização já arraigados e passíveis de construir um certo ser humano apreciado em cada sociedade – a esse processo demos o nome de educação – e novas tecnologias de conformação corporal a necessidades industriais – o que chamamos de escolarização. Vimos que esta não é uma relação simples, na verdade ela se torna conflituosa a partir da Revolução Industrial, onde o termo escolarização adquire a acepção aqui utilizada.

O advento da modernidade e com ele a nova concepção de escola é pedra fundante do debate aqui estabelecido. É esta nova escola, pronta a propagar-se não só nos corpos mas mentes e corações que trará a marca do moderno – uma vida não mais guiada pela obediência aos horários guiados pela natureza, mas embalada pelo badalo dos relógios de ponto e pela disciplina como nos mostrou ENGUITA (1989).

Outro objetivo claro do texto é buscar delinear quais foram os impactos da escolarização indígena no Brasil. O que notou-se, principalmente através dos trabalhos de CUNHA (2008) e LUCIANO (2011) é que frente as consequências nefastas do processo colonizador os indígenas provaram mais uma vez sua resiliência ressignificando uma instituição que tem objetivo a domesticação passando a pacificá-la.

Ainda há muito o que fazer dentro desta temática. Fica clara a necessidade senão de mais pesquisa bibliográfica sobre o tema, também de pesquisa *in loco*, buscando entender melhor as dinâmicas estabelecidas entre indígenas e a escola. Uma questão que fica clara é que a generalização quanto ao termo indígena adota para este trabalho não funciona teoricamente. Ao ler os relatos de BENITES (2012) e LUCIANO (2011) observamos que não é possível resumir tão diferentes concepções de mundo em uma entidade totalizante: há diferenças étnicas irredutíveis que devem ser observadas.

Outra questão é entender melhor como se dão os processos de ressignificação da instituição escolar e qual é o papel das lideranças tradicionais

nesse processo. O que se questiona é se não há um processo antropofágico como tão bem esmiuçado por FERNANDES (2006) que transforma este inimigo (a escola) em parceiro de luta e doador de forças. Com as breves reflexões aqui realizadas ainda não é possível saber. O que se sabe com certeza é que tradição e modernidade ainda andam lado a lado e se apresentam conforme as necessidades coesivas de cada sociedade a cada dia.

Referências

BENITES, Tonico. **A escola na ótica do Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

BOURDIEU, Pierre. NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação**. Brasília, 1999.

CUNHA, Rodrigo Bastos. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 32, p. 143-159, 2008.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Ed. Nacional, 1984.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa. In: VEIGA, Cynthia Greive e FONSECA, Thais Nívea de Lima e (orgs). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77 – 97.

FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade tupinambá**. São Paulo: Globo, 2006.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

LUCIANO, Gersen José dos Santos. **Educação Para Manejo e Domesticação do Mundo Entre a Escola Ideal e a Escola Real**: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Outubro de 2011. 370 páginas. Tese. Universidade de Brasília.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M. & VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

CONADE 2017

5ª. Ed. Nacional / 2ª. Ed. Internacional

CENÁRIOS DE MUDANÇAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E OS DESAFIOS DAS LICENCIATURAS

ISSN: 1982-0186

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EXCLUSÃO: AS MATRÍCULAS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL GOIANA 1830-1930

RIBEIRO, Cristiane Maria[1].

Agência Financiadora: PAPED- PIBIC/IFGOIANO

Simpósio Temático 04 - Educação, Diversidade, Cultura e Inclusão

Resumo: O objetivo do trabalho foi identificar quais os grupos além dos escravizados eram impedidos de matricularem-se nas escolas públicas goianas no século XIX e início do século XX, ele é resultado de um trabalho mais amplo que objetivou analisar a educação da população negra em Goiás no referido período. Para tanto fez-se uso de pressupostos teóricos e metodológicos presentes na História Cultural que permitem compreender que a história pode ser construída não apenas pelo que foi dito, mas também por aquilo que foi silenciado pelas fontes. Essa perspectiva de análise tornou-se interessante para construção da pesquisa, por, entender que para alcançar alguns dos objetivos elucidados é necessário lidar com os silêncios impostos por algumas fontes de pesquisa, uma vez que elas são testemunhos da elite intelectual e política do período. O trabalho consistiu na análise das leis regulamentos e programas de ensino que vigoraram em Goiás no período de 1835 a 1930 e que institucionalizavam a exclusão de alguns grupos, não eram aceitos os que sofriam de moléstias contagiosas, repulsivas, graves ou incuráveis, os que não fossem vacinados, os incapazes físico e moralmente, os que possuíssem defeitos físicos repugnantes e os imbecis.

Palavras-chave: Matrícula. Exclusão. Goiás

Introdução.

[1] Doutora em Educação, professora no Instituto Federal Goiano, campus de Urutaí – (IFGOIANO/Urutaí), Urutaí, Estado de Goiás – cristiane.maria@ifgoiano.edu.br

O objetivo de buscar pistas da inserção da população negra no sistema de ensino em Goiás no final do século XIX e início do século XX, mostrou que a produção acadêmica em história da educação de Goiás é carente de abordagens que considere a população negra.

A explicação para a ausência do negro na história da educação em Goiás pode ser buscada na própria incipiência dos estudos que abrangem a história da educação. Valdez e Barra (2012), ao realizarem o quadro de temáticas sobre as pesquisas da região, perceberam prioridades e lacunas.

> Notamos a ausência de temáticas relacionadas à educação de crianças pequenas, aos trabalhos sobre jardim de infância, creches, orfanatos e outros. Também não houve trabalhos direcionados à educação indígena na região, local em que historicamente habitavam vários povos indígenas e propostas de instituições educativas para crianças, como catequese, escola de navegação e outros. Outra ausência se refere a investigações, cuja prioridade temática abarcaria instituições educativas de caráter assistencial (públicos e religiosos): abrigos, colônias orfanológicas, asilos para órfãos, etc. Estudos que focam o ensino da educação física, ginástica e higienização também não foram encontrados. Desconhecemos ainda estudos sobre a Escola Régia, pesquisas referentes aos intelectuais goianos em diferentes períodos históricos e trabalhos que investigam a educação nos movimentos sociais. (VALDEZ; BARRA, 2012, p. 21).

Outra autora que também esboça as dificuldades em se construir análises históricas sobre a educação de Goiás é Pinto (2013, p. 134) ao apontar que os indícios são frágeis ou inexistentes, são raros os relatos memorialísticos, são escassos os documentos do cotidiano escolar arquivados ou museologizados nas instituições de guarda e preservação da memória goiana. Também são inexistentes arquivos, acervos, museus escolares, centros de memória da educação e da escola. Soma-se a isso o descarte de documentos e objetos por ocasião das reformas de prédios escolares ou quando da renovação do mobiliário e, ainda, a apropriação privada de documentos e acervos escolares Pinto (2013, p. 134). Tudo isso dificulta o trabalho do pesquisador.

> Em razão dessa configuração, torna-se dolorosamente difícil a tarefa do historiador da educação que se dispõe à tarefa de escrever a história da educação em Goiás, em particular, da escola primária que ali surgiu e se consolidou. As dores da tarefa podem ser nomeadas pelo que exigem dos pesquisadores: paciência e perseverança para encontrar fontes dispersas e mal conservadas e para confrontar as instalações quase sempre precárias

> das instituições de guarda e preservação; coragem, quando se percebe que aquilo que as fontes informam contradiz verdades consolidadas; argumentação, capaz de convencer àqueles que, guardando a memória da escola goiana em seus velhos baús, não se mostram dispostos a cedê-las aos pesquisadores; lucidez, discernimento e rigor intelectual, para escapar do borramento das fontes e construir dispositivos de leitura que possam tomá-las em sua inteireza. (PINTO 2013, p. 135).

Outro motivo pode ser a própria inexistência de tradição nos estudos sobre o negro em Goiás. Cabrera (2006, p. 180) fala que, especialmente nesse estado, há um vazio na temática sobre as culturas negras.

> O negro, como sujeito da história, está ausente ainda dos estudos sobre a escravidão, que focalizam, principalmente, o dado massivo. Nas obras de Martiniano J. Silva Sombra dos quilombos (1974) e Quilombos do Brasil Central, (2003), há uma tentativa de mostrar alguns traços da vida cotidiana, mas esses ficaram sem conexão, como elementos dispersos. Brandão, em Peões, pretos e congos (1976), ressalta a identidade étnica dos camponeses minifundiários em Goiás, porém permanece dentro do grande tema social sobre o campesinato goiano e suas relações com o avanço do capitalismo na região. Outro estudo do autor, A festa do santo preto (1985), é uma descrição, nos limites do folclore, da festa da congada de Catalão. (CABRERA, 2006, p. 180).

Também Valdez e Barra (2012) identificam essa marginalidade de temas, pois localizaram somente uma dissertação de mestrado que aborda estudos sobre a educação das crianças negras em Goiás, o trabalho de Fernanda Franco Rocha intitulado *Cultura e educação de crianças negras em Goiás: (1871-1889)*. Nele a autora, demarcando como período histórico a regulamentação da lei do ventre livre em 1871 até a proclamação da República em 1889, procurou compreender como foi a inserção da criança negra (do nascimento aos quatorze anos) na escola. A autora afirma ter utilizado como fontes manuscritos e impressos de arquivos, relatórios, pareceres e leis do período pesquisado. Os dados da pesquisa mostram que o regulamento do ensino primário e secundário da instrução pública em Goiás, elaborado em 1884, proibia a matrícula dos escravos e que, após a lei do ventre livre, houve omissão das autoridades com a educação da população negra, pois constam apenas dois estabelecimentos que foram criados para atender às crianças negras: a Colônia Orfanológica Blasiana e a Companhia de Aprendizes Militares. A autora sugere que apenas umas quinze crianças negras foram atendidas pelo

primeiro estabelecimento e no o segundo, consta apenas um único registro. A autora conclui que a educação oferecida se destinava à formação de mão de obra, assentada no ensino agrário e na formação militar, respectivamente.

Desenvolvimento

A história da educação da população negra Goiana foi objeto de estudo da pesquisa "Escolarização da população negra Goiana 1888- 1930" cujo foco principal era compreender como se deu a incorporação da população negra ao sistema de ensino goiano e identificar a política educacional destinada a esta população. O período escolhido para a análise considerou elementos como a abolição da escravidão, a organização de um sistema nacional de educação, a circulação das ideias liberais no Brasil, o movimento escolanovista e também ascensão das ideias racistas na Europa e a sua circulação no Brasil. Num primeiro momento perseguimos a legislação educacional goiana do século XIX e início do século XX para evidenciar como foi o processo de inserção da população negra goiana ao sistema de ensino.

Para tanto buscamos na legislação educacional do período "indícios", "rastros" do projeto educacional para a população negra, as leis analisadas fazem parte do CD Documentos de história da Educação de Goiás de Valdeniza Maria Lopes da Barra, ele foi um produto da pesquisa "projeto Educacional da Sociedade Goiano do século XIX e consta com 3.119 páginas de documentos oriundos dos seguintes arquivos: Instituto Histórico de Goiás (AHE-GO); Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central (IPEHBC); Instituto Histórico e Geográfico de Goiás (IHGG); Gabinete Literário de Goiás (Cidade de Goiás). Nos detivemos especificamente na coleta de dados na série n.º 1 Legislação Educacional de Goiás (1830- 1930) no qual se encontra disposto todas a leis educacionais de Goiás.

Porém durante a construção do relatório de pesquisa percebemos que não foram somente os escravizados que eram excluídos da frequência das aulas públicas em Goiás, ficava latente que não eram aceitas pessoas com moléstias

ISSN: 1982-0186

contagiosas e as que não fossem vacinadas, sendo assim voltamos, às leis, regulamentos e programas de ensino do período de 1835 a 1930 com o intuito de confirmar essa hipótese. Os documentos analisados são apresentados na tabela abaixo.

Tabela 1-Leis regulamentos da instrução e programas de ensino de Goiás no período entre 1830-1930.[2]

Documento	Ano
1.ª Lei de Instrução Goiana	1835
Lei de criação do Liceu	1846
Regulamento do Lyceu	1856
Regulamento de instrução Primária	1856
Regulamento da Instrução Primária	1869
Regulamento da Instrução Pública	1884
Regulamento da Catequese	1886
Regulamento da Instrução Pública	1886
Regulamento da Instrução Primária	1887
Regulamento da Instrução Primária	1893
Regulamento da Instrução Primária	1900
Regulamento do Liceu e Escola Normal	1906
Lei Ensino Primário de Goiás	1918
Regulamento e Programa do Jardim de Infância	1928
Regulamento do Ensino Primário	1930
Programa de Ensino Primário	1930

RIBEIRO, Cristiane Maria (2017).

Os dados mostraram que o sistema educacional de Goiás nasceu sobre a égide da exclusão, isto fica claro na lei da instrução de 1835 proibia as pessoas escravizadas de frequentarem as escolas conforme o seu atrigo 8.º *"Somente as*

[2] A escolha de analisar os programas de ensino deu-se pelo fato deles poderem esboçar elementos que eram usuais no sistema de ensino daquele contexto, podendo ao nosso ver evidenciar também sujeitos e grupos que poderiam estar excluídos de frequentar as escolas.

pessoas livres podem frequentar as Escolas Públicas, ficando sujeitas ao seos Regulamentos".

Essa situação de exclusão de alguns grupos das escolas públicas vai ser reincidente em quase todo o século XIX, pois o regulamento da instrução de 1856 continuou proibindo a matrícula de escravos, dos que sofriam de moléstia contagiosa e os que não eram vacinados, quando havia vacina no lugar. Situação que é reforçada no regulamento do Liceu de 1856 que artigo 7.º proibia a matricula dos que padecessem de moléstias contagiosas.

Pelo regulamento de 1869, artigo 26"que não seriam admitidos nas escolas, os que sofriam de moléstia contagiosas, os escravos, os não vacinados, se no lugar onde funcionar a escola houver vacinador ou em lugar próximo, de modo que não fosse difícil a vacinação. Situação que permanece similar no regulamento de instrução de 1884.

> "Nas escolas públicas não podem matricular-se, os menores de 7 anos e os maiores de 14, os que não tiverem sido vacinados contra varíola, e os escravos. (BRETAS1991, p.256).

Uma exceção é regulamento da instrução de 1886 no qual não aparece menção à proibição dos escravos de frequentarem as escolas, porém esse documento é revogado pelo presidente da província Luiz Silvério Alves Cruz que restabeleceu o regulamento de 1884. Em 1887, este mesmo presidente deu novo regulamento da instrução primária na província. Segundo ABREU (2015, p.274) entretanto, o 2º Vice-presidente Brigadeiro Felicíssimo do Espírito Santo, que assumiu a presidência provisoriamente em ato de 9 de setembro de 1887 (Goiás, 1887a), declarou sem efeito o Regulamento de 1887 e recolocou em vigor o Regulamento de 1886, não obstante Fulgêncio Firmino Simões (1887-1888), ao assumir a presidência da província em 20 de outubro de 1887, manteve o ato de 9 de setembro de 1887.

Para nós neste processo é importante reter que no regulamento de 1887 havia restrição de matriculas aos que sofriam de moléstias contagiosas, aos menores de 7 anos e maiores de 18, os que não tiveram sido vacinados e os escravos.

Em 1888 Fulgêncio Firmino Simões fez alterações no regulamente que acabara de restaurar segundo ABREU (2015, p. 275) destinando a educação pública a uma clientela específica.

> A educação primária se destinava à população livre, e a secundária aos mais abastados da Província. O ensino elementar buscava preparar a população para as tarefas menos «rústicas», bem como incutir nos alunos regras e costumes considerados «civilizados». Para a secundária o horizonte era outro: formar os futuros «cidadãos ativos» (uma elite política). Assim, a organização da instrução pública em Goiás tinha por objetivo, de um lado, forjar os «cidadãos ativos», e de outro, manter a distinção entre a população livre pobre e a «boa sociedade». (ABREU2015, p.276).

O próximo regulamento da instrução a ser instituído é em 1893, vale observar que do ponto de vista histórico o Brasil já tinha abolido a escravidão e proclamado a república, então não havia mais a necessidade de ser proibir os escravos de frequentarem as escolas. Sobre a proibição dos negros libertos frequentarem as escolas públicas goianas durante o período escravagista não encontramos nenhuma disposição, o que coaduna com a pista seguida por Marim (2005, p. 32-35) ao postular que a legislação que regulamentava a instrução pública no período vedava a presença dos escravizados, mas deixando aberto o espaço para a educação dos/as negros/as libertos/as, e a partir de 1872 aos filhos livres de mulheres escravas – os ingênuos, para os quais, além das escolas públicas foram criadas instituições específicas como a colônia Blasiana.

Rocha (2007, p. 105) afirmou que exemplo disso era o regulamento de 1884 que reforça a proibição de matricularem-se nas escolas públicas os portadores de moléstias contagiosas, os menores de sete e os maiores de quatorze anos, os que não haviam sido vacinados contra varíola e, é claro, os escravos. Entretanto, nessa época, a Lei do Ventre Livre já estava em vigor, concedendo o direito à educação às crianças negras, no entanto o regulamento se omitia em relação ao direito à educação dessas crianças. Era notória a omissão dos governantes e também da sociedade frente a essa realidade.

Sobre esta questão Barros (2013, p. 124) esclarece:

> Desse modo, no momento da promulgação da Lei do Ventre Livre, os ingênuos surgiram como uma categoria em separado, e as preocupações com sua educação também aparecem de forma singular. Contudo, à medida que o fim da escravidão avançou, o imperativo da substituição da mão de obra escravizada pela livre aumentou, fazendo crescer também a preocupação com as classes pobres e suas crianças. Enfatizou-se a necessidade de preparar os/as futuros/as trabalhadores/as, cidadãos/ãs, úteis a si próprios/as, a suas famílias e à pátria. A partir desse momento, as questões relacionadas aos ingênuos imbricaram-se com a da infância desvalida, e as relacionadas aos/às ex-escravizados/as com a da população pobre. As condutas desses grupos passaram a ser alvo das estratégias discursivas das elites intelectual e políticas brasileiras, e as formas de civilização da população e a institucionalização da instrução foram parte essencial desse processo. (BARROS 2013, p. 124).

De fato, foram criadas instituições com a finalidade de “educar” os ingênuos é o que esclarece Marin (2005, p. 33 – 35) que fala da criação pelo Estado de Goiás da Colônia Blasiana no município de Santa Luzia que no decorrer de sua existência (1881- 1895) acolheu um número estimado de entre dez e quinze filhos de escravas e a Companhia de Aprendizes Militares criada em 1876.

> Essa instituição foi criada para abrigar filhos de escravas destinados ao Estado, conforme previa a Lei n.º 2.040. Bem como crianças pobres ou abandonadas. Na ótica dos governantes, essa medida resolvia duas questões importantes. A primeira seria a formação de um corpo permanente de soldados, solucionando o problema da falta de homens para os exércitos, través do recrutamento voluntário. A segunda era dar uma ocupação ao grande número de crianças pobres e abandonadas que vadiavam e aprendiam malandragens nas ruas da capital da Província. (MARIN 2005, p.37).

Fica claro que esta preocupação com a educação das crianças “libertas” como a lei do ventre livre ficou somente no plano da retórica Marin (2005), Rocha (2007); Barros (2013). Este mesmo regulamento excluía de frequentar as escolas outros grupos, uma vez que desobrigava pais, tutores ou qualquer pessoas que tivessem sob sua guarda de matricular “os imcapazes fhysica ou moralmente, os indigentes, salvos se fossem auxiliados pelo fundo escolar”(art45).

O certo é que o regulamento da instrução de 1893 de acordo Bretas (1991, p.451) não trouxe grandes novidades sobre o que antes existia no Império, no entanto , pode-se, registrar como novidade: o restabelecimento do curso normal do liceu, fechado de 1886; a introdução da escola mista; a criação de um conselho

literário, nos municípios; e a passagem da competência para criar, designar professores e manter escolas primárias do Estado para os municípios. Ele não traz nenhuma especificação quanto aos grupos que estão excluídos da matricula.

Em 1900 o regulamento da instrução primária também tem um artigo que desobriga os responsáveis de matricular crianças" que sofrem moléstia contagiosa ou repugnante". Situação que é reiterada no regulamento do Liceu e da Escola Normal de 1906 que deveria provar via documento "ter sido vaccinado e não sofrer de moléstia contagiosa".

Pelo regulamento do Lyceu e da Escola Normal de 1906 artigo 20º para se matricular era necessário apresentar documentação de ter sido vacinado e não sofrer de moléstia contagiosa.

Também na reforma João Alves de Castro e Americano do Brasil em 1918 estava prevista a exclusão de alguns grupos os que não sofrem moléstia contagiosa e os que tivessem sido vacinados. Situação que permanece quase inalterada pelo regulamento de ensino do Jardim da infância de 1928 também se percebe a exclusão, uma vez que a matrícula é para crianças de 4 a 7 anos mediante prova de vacinação anti-variolica e de que não sofrem de nenhuma moléstia contagiosa ou repulsiva.

Segundo o regulamento do Ensino primário de 1930 para se matricular no Jardim da infância ou no ensino complementar era necessário "atestado médico, que prove ter sido vacinado, não ter defeitos physicos repugnantes, não conviver com pessoas atacadas de moléstia contagiosa e não sofrer destas moléstias". Já no artigo 110 determinava que não seriam matriculadas as crianças que" as que padecem de moléstia contagiosas ou repugnantes; as imbecis e as que por defeito orgânico não puderem receber instrução; as que não estiverem vacinadas, onde houver serviço médico escolar, ou facultativo, encarregado ou não do serviço.

Considerações finais.

Podemos concluir a partir das análises das fontes que a educação goiana no século XIX e início do século XX era excludente, suas leis, regulamentos e

programas de ensino impediam a matricula e a frequência de alguns grupos, entre eles os escravizados, os que sofriam de moléstias contagiosas, repulsivas, graves ou incuráveis, os que não eram vacinados, incapazes físico e moralmente, os que sofressem defeitos físicos repugnantes, os imbecis e os que apresentassem defeitos orgânicos. Pode-se constatar então que a escola pública goiana nasceu sob a égide da exclusão, que era oficializada na legislação educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ABREU, S. E. A; GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. As reformas da instrução primária na província de Goiás, Brasil, no período imperial (1822-1889). Espacio, Tiempo y Educación, v. 2, n. 1, p. 255-280, 2015.

BARRA,V.M.L. Documentos da história da educação em Goiás. REHEG, Goiânia, 2012.

BARROS, K. A. C. T. Educação e “ingênuos” em goiás 1871-1888. Dissertação (mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Câmpus Catalão, Catalão, 2013.

BRETAS, G. F. História da Instrução Pública em Goiás. Coleção Documentos Goianos, n. 2, Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991. 465p.

CABRERA, O. As representações sobre as religiões afro-brasileiras no Ensino Médio em Goiânia e Aparecida de Goiânia (GO). In: BRAGA, L. de S.; SOUZA, E. P. de; PINTO, A. F. M. (org.) Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 179-202.

MARIN, J. O. B. Crianças do trabalho. Goiânia: UFG; Brasília: Plano, 2005.

PINTO, R. N. Entre o silêncio e o esquecimento: a questão das fontes e dos métodos na História da Educação em Goiás. Revista Roteiro, vol. 40, n. 01, p. 127-152, jan/jun., 2013.

ROCHA, F. F**.** Cultura e educação de crianças negras em Goiás: (1871-1889). 2007. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2007.

VALDEZ, Diane; BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. História da educação em Goiás: estado da arte. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 105-125, jan./abr. 2012**.**

ISSN: 1982-0186

HIBRIDIZAÇÃO: A CONSEQUÊNCIA DA GLOBALIZAÇÃO PARA O APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA

NASCIMENTO, Izabella Lorenzoni[1] - PUC GO
Agência financiadora: não conta com financiamento
Simpósio Temático 4: Educação, Diversidade, Cultura e Inclusão

Resumo: O seguinte artigo teve como tema a globalização como forma de prejuízo ao estudo do inglês no Brasil por causa da hibridização discursiva e cultural. Objetivou-se os aspectos negativos da hibridização em relação ao aprendizado da língua americana. Através de uma análise bibliográfica, foi necessário buscar autores como Block (2010) e Bauman (1999) discutindo sobre a globalização e Mignolo (2000) e Baugh e Cable (2002) sobre o próprio inglês como segunda língua, para construir o cenário globalizado e suas consequências. Em um segundo momento, houve um aprofundamento de o porquê da hibridização, aspecto negativo da globalização, ser maléfica no contexto atual. Como conclusão, o fazer globalizado, que envolve muitas línguas e consequentemente, muitas culturas, fez do inglês um idioma de difícil compreensão, pelo fato de não estar individualizado em sua gramática e em seu contexto cultural.

Palavras-chave: Hibridização. Globalização. Culturas.

1 Introdução

Enquanto professora de inglês em uma escola particular, pude perceber dúvidas e questionamentos sobre certos conteúdos, em comparar a língua portuguesa e a língua inglesa para gerar um só resultado. Tais dificuldades podem ser providas da junção de duas culturas diferentes e da tentativa de comparação e hibridização de ambas, fato característico do universo globalizado. Tal afirmação foi explorada ao longo do trabalho.

Sabe-se que vivemos em um mundo pós-moderno, cuja característica é a constante troca de informações/dados na internet. Esse ato, o qual é resultado do mundo globalizado, gera homogeneização de várias pessoas de diferentes etnias,

[1] Mestranda em Letras pela Pontifícia Universidade Católica, Regional Goiânia (PUC), Goiânia, Estado de Goiás. lorenzoniiza@gmail.com

culturas e/ou comunidades regionais, acusando o esvaimento de valores e costumes específicos e auxiliando na construção de um ambiente genérico.

Isso, pois, pode gerar confusão para o aprendizado de uma nova língua, já que, a massa cultural gerada pelo processo global, já não evidencia culturas e normas de uma nação, individualmente, mas de forma homogênea. Dessa forma, quando se aprende o inglês americano, a possibilidade de os estudantes brasileiros vivenciarem somente uma abordagem técnica e superficial, não engajado nos valores e costumes da língua, pode causar certos prejuízos de aprendizagem. Por essa razão, problematizou-se nesta investigação o porquê do processo de globalização ser prejudicial para o aprendizado do inglês.

Portanto, o seguinte projeto teve o objetivo de analisar as consequências da hibridização de culturas e consequentemente de discursos, tendo como base a globalização, dificultando a compreensão do conteúdo dado em sala de aula, em cursos de inglês.

3 Desenvolvimento

Essa pesquisa foi desenvolvida através da análise bibliográfica, da qual Lakatos (1991, p. 151), fala que “é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes, relacionados com o tema”. Isso, portanto, abre novas possibilidades de relações e/ou aplicações, ou seja, permite o exame do tema, sob o ângulo de novas hipóteses de trabalho, o que propicia novas conclusões (LAKATOS, 1991, p.183).

Com o auxílio de autores como Bauman (1999), Block (2010), Mignolo (2000), Rajagopalan (2006), Baugh e Cable (2002) e outras fontes, o estudo foi desenvolvimento, primeiramente, evidenciando o crescimento e a importância do inglês no mundo, através das visões de tais autores. Assim, a hibridização logo se fez notável, relatando a globalização e suas reações negativas para o aprendizado da língua inglesa. Dessa forma, houve a análise aprofundada dos efeitos causados

em alunos que experienciam essa realidade, mostrando resultados e discussões sobre o que foi relatado ao longo do estudo.

3.1 O crescimento do inglês no mundo

Falar que a língua sempre foi companheira do império, é assumir a imposição de uma cultura sobre outra/outras. Após a Segunda Guerra Mundial, a língua inglesa passou a dominar, assim como os Estados Unidos dominaram as relações entre países. Depois do avanço da internet como forma de interação multilinguística, os usuários nativos das línguas, acabaram por se extinguirem, como Rajagopalan (2006), analisa. A extensão da utilização do inglês, portanto, "varia com a história regional e com a política governamental atual, embora a política declarada mascarasse complexidades reais (BAUGH E CABLE, 2002, p.7)".

O crescimento do inglês no mundo pode ser explicado por Braj B.Kachru (1988):

> Uma razão para esse domínio do inglês é a propensão para adquirir novas identidades, seu poder de assimilação, sua adaptabilidade para a "descolonização" como língua, manifestação em uma variedade de variedades. E, acima de tudo, sua adequação como um meio flexível para criatividade literária e outros tipos de criatividade (KACHRU apud BAUGH e CABLE, 2002, p.7).

Segundo os mesmos, a língua prestigiada nos anos 90, era o francês. Porém, com o declínio desta, a proeminência do germânico ganhou forças em campos científicos e atividades escolares. Isso, portanto, fez do inglês a linguagem científica de pesquisas e também de uso comercial. Assim, "o inglês é o principal mediador das relações e fluxos econômicos, políticos, culturais e sociais que constituem a globalização (BLOCK, 2010, p.287)".

Na verdade, o próprio inglês já é naturalmente hibridizado, por ser formado pelas línguas escandinavas, celta, latim, francês, grego, urdu etc. Tais junções precisaram apropriar-se do hibridismo para formar uma só língua enquanto tal e a hibridizar outras línguas.

Segundo Caugh e Cable (2002), uma língua é desenvolvida e adequada de acordo com a necessidade de sua cultura. De acordo com Lopes (2008), a existência de vários ingleses[2] no mundo, justamente pela falta de manutenção de cultura, acaba quebrando a hegemonia da norma representada pelo inglês do chamado falante nativo. Dessa forma, as culturas já não podem ser atendidas e priorizadas, formando um universo cibernético, mas incongruente com a realidade.

Por isso, a liberdade que a internet nos traz, ou seja, a oferecida, não deve ser confundida com a liberdade existente, sem que se tenha a invasão daquela própria liberdade, fazendo com que "a verdade que torna os homens livres é, na maioria dos casos, a verdade que os homens preferem não ouvir (AGAR, apud BAUMAN 2001),". Tal afirmação faz-nos lembrar da cultura de massa:

> Uma lesão cerebral coletiva causada pela 'indústria cultural' plantando uma sede de entretenimento e diversão no lugar que - como diria Mathew Arnold - deveria ser ocupado pela paixão pela doçura e pela luz e pela paixão de fazer com que estas triunfem (BAUMAN, 2001, p. 18).

De um lado, o movimento global está unindo forças, compartilhando culturas, incentivando ideias e pensamentos. De outro, a troca constante de conteúdo cultural e social, acaba por trazer negativismos que podem refletir no modo de captação e aprendizado do jovem, massificando o universo cultural e valorativo e consequentemente, confundindo atividades, valores e ideais e até mesmo, o próprio estudante em meio ao caos.

3.2 Cultura determinante ou determinada?

Mignolo (2000, p.252) ressalta que "os valores nacionais colocados nas línguas não mais correspondem à experiência transnacional de uma parte significativa da população, como também [a sua] experiência translinguística". Porém, é por causa de tais experiências não-valorativas que o inglês ocupa o lugar

[2] De acordo com Kachru, apud Lopes (2008), há três círculos concêntricos da língua: o primeiro é onde o inglês é a língua nativa e onde a norma é produzida; o segundo é aquele onde o inglês é usado como segunda língua; e o terceiro é o círculo em expansão onde o inglês é usado como língua estrangeira.

do Português do Brasil (PB), e vice-versa, pois no cenário globalizado, “Os centros de produção de significado e valor são hoje extraterritoriais e emancipados de restrições locais (BAUMAN, 1999, p.6).

Para Baugh e Cable (2002), o mundo fica mais pobre quando uma língua morre a cada duas semanas. Essa afirmação, certamente pode envolver o processo cultural das mesmas, as quais se veem totalmente sem força e sem históricos de mudanças diante a onda da globalização.

Hoje, as fronteiras que, no mundo moderno eram consideradas como limites, no mundo pós-moderno, tornaram-se encontro e mistura. Para Lopes (2008, p.333):

> O inglês deixa de ser visto simplesmente como uma língua internacional, envolvida em imperialismo e na homogeneização do mundo, e passa a ser compreendido também como uma língua de fronteira da qual as pessoas se apropriam para agir na vida social.

A língua de fronteira evidencia a noção de linguagem difundida no seu uso diário, reinventando a vida social. Diante disso, apontamos ao fato de que “as línguas estão sendo tratadas, cada vez mais, como mercadorias, deslocando ideologias tradicionais nas quais as línguas eram fundamentalmente símbolos de identidade étnica e nacional” (Block e Cameron, 2002, p.5). Segundo Bauman (2001, p.13), ”essa foi a fase de “quebrar a forma” na história da modernidade inerentemente transgressiva, rompedora de fronteiras e capaz de tudo desmoronar”.

Para Baugh e Cable (2002), o ponto mais óbvio a se lembrar é que entre as muitas variáveis na dificuldade em aprender um idioma, talvez o mais importante seja a proximidade da língua nativa do falante para o idioma que está sendo aprendido. Em outras palavras, a suma importância de se afastar da própria cultura, para explorar a cultura da segunda língua, é uma iniciativa essencial no contexto do ensino de idiomas.

Alguns trabalhos, por exemplo, realizados entre 1960 e 1970, pelo Conselho da Europa, já previam a mudança do ensino do idioma, reforçado pela quebra com o passado, ou seja, com a própria história e costumes, de fato, chamando a atenção às premissas básicas de abordagem como o audiolinguismo e a tradução de gramática.

Com esses novos métodos a que Block chama de técnicos, estudantes praticam as palavras aleatoriamente, sem o uso de um contexto adequado, ou através da gramática traduzida, e saem de cursos de ensino de idiomas sem saber inserir o vocabulário no mundo real. É o que chamamos de Inglês globalizado, ou "*a more technical task-based approaches* (BLOCK, 2010, p.289)", considerado como não humanizado.

De acordo com o Conselho da Europa, a interação de acordo com reações ou ações em um dado contexto, são determinantes para o aprendizado da língua. Porém, isso não deve ser visto do ponto de vista da língua, mas sim da cultura de construção do idioma. Por exemplo, o uso da frase: "Você conhece a cidade de São Paulo?", na tradução literal para o inglês, ficaria:

"*Do you know the city of São Paulo*?"

Porém, com o uso da mesma língua no contexto americano, o uso dessa frase ficaria totalmente inadequado e até mesmo confuso quando falado a um americano. Apropriadamente, usaríamos: "*Have you heard of São Paulo*?" (Tradução: Você tem ouvido falar sobre São Paulo?) ou "*Have you been to São Paulo*?" (Você tem estado em São Paulo?)

Porém no *Spoken English* (Inglês falado, do dia-a-dia), não podemos inserir um contexto brasileiro no americano, o que de certa forma, ficaria desconexo e muitas vezes, incompreensível, assim como o inglês inserido no dia-a-dia português. Isso tudo pode ser explicado pela cultura da língua, a qual o inglês, por exemplo, tem conversações com o uso do Presente Perfeito (VERBO *HAVE/HAS* + VERBO NO PARTICÍPIO), como no exemplo acima.

Para Caugh e Cable (2002), a gramática de uma determinada língua consiste em um "núcleo", os princípios gerais da gramática e uma "periferia", quais são as estruturas mais marcadas que resultam do desenvolvimento histórico, do empréstimo e de outros processos que produzem "parâmetros" com valores diferentes em diferentes idiomas.

Diante disso, é necessário conhecer a gramática do inglês em seu núcleo e periferia, ou seja, na sua profundidade, a qual tem relação com a historicidade da língua. Consegue-se entender e aprofundar no contexto cultural, e portanto, na

essência da gramática. As estruturas do PB variam e têm relação com a sua construção cultural, uma vez que é advinda do latim. Por isso, segue a mesma linha de pensamento da raiz. Já o inglês, como dito anteriormente, compromete-se com a adequação de várias influências para formar uma só, e por isso foi necessário "facilitar" o enraizamento de estruturas.

3.3 A globalização: ferramenta do avanço da língua inglesa

É necessário deixar claro as grandes evoluções que a globalização trouxe ao mundo, em especial ao Brasil, tanto em questões sociais quanto em questões político-econômicas. Na verdade, o que se busca não é o fim da globalização e nem sua banalização, mas apenas a releitura do modo como este movimento está tratando a universalização de linguagens e culturas, sem valorizar cada uma delas, mas a pluriversalidade do sistema, sendo negativa nesse aspecto.

Segundo Bauman (2001), as cidades do país americano, por exemplo, vivem uma crise na homogeneização de etnias, causando estranhamento entre essas comunidades. Tal fato causa isolamento de culturas que não são da região, fazendo com que a língua inglesa impere nos modos de cultura dos povos advindos de outros lugares, e impondo-lhes condições e agregações morais e valorativas que não lhes são compatíveis com os próprios costumes. Assim, "O projeto de esconder-se do impacto enervante da multivocalidade urbana nos abrigos da conformidade, monotonia e repetitividade comunitárias é um projeto que se auto-alimenta, mas que está fadado à derrota, (BAUMAN, 2001, p. 94)".

É o que acontece, por exemplo, com o processo de globalização. Na verdade, a chave da globalização é a tecnologia, porque ela possibilita rede de comunicações entre um país e outro apenas por teclas. Jameson (1998, p. 55) ressalta que a globalização é "um conceito comunicacional, que alternativamente mascara e transmite significados culturais e econômicos". Porém, a tecnologia não é um

instrumento comum a todos, pois 51%[3] da população brasileira não têm acesso à internet. Portanto, como incentivar o processo global em um país que, mais da metade de sua população não têm acesso à internet, ferramenta-chave para tal efeito?

É importante ressaltar os efeitos da globalização, justamente pelo fato de esta estar delimitando uma forma de pensar, somente, excluindo mais da metade da população brasileira. Bauman fala da interação da comunidade virtual, como um acumulado de "interneteiros" com pensamento único e automático, criando assim um "refugo humano" (BAUMAN, 1999), onde os desconectados vivem um "*tecnoapartheid*" sobre o qual nos fala Canclini (2005, ps. 92 e 236), excluindo os menos desfavorecidos, e consequentemente, excluindo culturas e oportunidades de interação.

É dessa forma que podemos comparar a globalização com a marginalização das línguas, uma vez que estamos desvalorizando o processo cultural de cada uma delas, por consequência do mundo globalizado, fazendo com que os "grupos de referência" passem a ser grupos de "comparação universal" (BAUMAN, 2001 p. 14).

Lopes (2008) volta o pensamento às alternativas para a vida contemporânea, as quais "não estão nas histórias globais universais que fazem a globalização, mas, ao contrário, estão, de fato, nas narrativas daqueles que são excluídos ou no seu conhecimento local, historicamente marginalizado na tentativa do ideal modernista de universalizar (2008, p. 14)". Em outras palavras, o que rege cada país não é de fato a interação globalizada que exclui e generaliza, mas sim os povos que o constituem, suas culturas e suas ideias.

Segundo Bauman (2001), os conceitos hoje, são mortos-vivos. O fato de que, segundo ele, a estruturação da cultura e dos padrões de uma sociedade sejam fluidas, faz do cenário atual uma banalização da política-vida.

É preciso, portanto, ter em mente, as conquistas e as individualizações, características essenciais para não se perderam nas redes. É diante desse processo que o inglês e o português não estão sendo compreendidos em sua estrutura

[3] Dado gerado pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), e pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), entre novembro de 2015 e julho de 2016.

individual, pois se perderam em meio à globalização, tentando se encaixar para gerar algum resultado. Segundo Bauman (1999), os padrões e configurações não são mais dados e/ou evidentes, os quais acabam chocando-se entre si e contradizendo-se em seus comandos conflitantes, de forma que cada um perde sua autonomia e poder.

De fato, a comparação entre uma língua e outra não garantem muita qualidade de resultados, já que o modo de construção da língua, provado nas conjugações, é diferente para o português e para o inglês, fazendo com que, segundo Mignolo (2000, p. 229), "o estado atual da globalização questiona cotidianamente – através da expansão do capital, novos circuitos financeiros, tecnoglobalismo e migrações massivas – ideais nacionais e princípios sobre a pureza da língua", o que forma o Inglês Global.

Possamos dizer, talvez, da globanalização[4] das linguagens, no próprio universo globalizado. Com a mistura de culturas, ideias, costumes e tradições, a universalização deixa de preencher lacunas de raízes, permitindo o preenchimento das mesmas, agora sobre outros povos e outras culturas. Daí a perda do nacionalismo e das tradições hereditárias e/ou territoriais, como acontece, por exemplo, no sul do Brasil, onde o "tu" está desaparecendo, justamente pela imigração e contatos linguísticos com outros povos.

Os "não-lugares", então, a que Bauman (2001) chama o universo digital e a própria miscigenação de culturas, passam a engolir as diferenças e expressões identitárias, formando um espaço de não-aprendizagem e singularidade contextual.

Pelo fato da "linguagem, à medida que comunica, produz mercadorias, mas, além disso, cria subjetividades, põe umas em relação às outras, e ordena-as" (Hardt e Negri, 2000: 52), é necessário ter cautela devido às grandes influências dos Estados Unidos, em benefício de seu poder imperial de universalizar ou de criar um projeto de globalizar, provocando exclusão não só em países pobres, mas também nos ricos.

[4] Expressão criada por Antonio Calor Secchin, indicando obras e conteúdos que são largamente consumidos, mas sem nenhum caráter literário e resistente. A globalização, de fato, intervém nesse processo, banalizando a cultura.

Tal efeito pode ser explicado por Bauman (2001), onde a sociedade pós-moderna não possui mais padrões de referência, nem códigos sociais e culturais que lhes possibilitem, ao mesmo tempo, construir sua vida e se inserir dentro das condições de classe e cidadão. Vive-se, portanto, na era da comparabilidade universal, onde os indivíduos não possuem mais lugares pré-estabelecidos no mundo onde poderiam se situar. Surge, então, a modernidade líquida.

> Estamos num universo em que existe cada vez mais informação e cada vez menos sentido. A comunicação, em vez de fazer comunicar, esgota-se na encenação da comunicação. Em vez de produzir sentido, esgota-se na encenação do sentido (BAUDRILLARD, 1996).

Os processos que envolvem a globalização é a progressiva segregação espacial, a progressiva separação e exclusão. As tendências das tribos, das quais refletem a experiência das pessoas, são adaptadas ao “mundo novo”, juntamente com a hibridização da cultura globalizada. Algumas autoridades, por exemplo, como o deputado Aldo Rebelo, em seu projeto de lei no. 1676/1999**,** denunciam a hibridização do PB pelo inglês, desvendado pela própria internet, impossibilitando a comunicação entre pessoas que moram no campo e nas cidades e causando o mesmo efeito do cenário dos EUA, por exemplo.

4 Considerações finais

Por causa da troca de compartilhamentos entre brasileiros e americanos, acabamos por valorizar a cultura dominante dos Estados Unidos. O interesse pela outra língua e a necessidade de compará-la com a nossa cultura, faz com que isso gere dois resultados: a cultura brasileira e a cultura americana. Porém, os alunos aprendizes não se sentem conformados com dois resultados, mas sim com um.

Isso acontece porque os alunos aprendizes da língua inglesa querem, assim como na internet e no compartilhamento, comparar e traduzir para que as duas estruturas se encaixem a ponto de haver similaridade de expressões e comportamentos linguísticos, para melhor compreensão. Mignolo (2000, p.69) fala no “pensar de forma diferente, mover-se na direção de ‘outra lógica’”. É isso, na

verdade, o que se busca no aprendizado de uma nova língua. É preciso deixar de lado a estrutura com tradições latinas a que o português carrega, e voltar-se a um sistema mais livre e difuso que é o inglês.

Assim, as pessoas passam a entender o inglês, não na sua totalidade ideal, através de seus costumes, tradições e expressões, mas somente pelo seu uso tecnocrático e funcional. É importante estar atento ao fato de que, sem inserir-se no mundo americano, trabalhando, principalmente, com a intuição e dedução, o modo de aprender a língua torna-se mais longo e difícil. Se o aluno apenas entende o contexto e o modo de aplicação, a necessidade de tradução torna-se inútil.

Diante das análises de conteúdos dados em sala de aula, geradores de dúvidas, pode-se concluir que a aprendizagem do inglês americano deve ser assistida independentemente do PB. A globalização pode ser uma ferramenta importante para conhecimento de novas palavras e de novos contextos, mas deve-se tomar cuidado quanto ao uso desta, de forma a confundir culturas e linguagens.

É notável a falta de compatibilidade, quando se tenta unir ou comparar duas línguas. De fato, o modo de abordagem e utilização de cada uma deve ser respeitada por seus limites. Aliar duas línguas advindas de contextos tão diferentes e tentar compará-las para gerar um resultado, confunde mais o aluno, o qual sugere a tradução enquanto determinação de compreensão.

A constante comparação de culturas faz com que o aluno não aprofunde seu estudo, sem entender o processo com o qual o inglês se forma, e a sua construção em um contexto mais imerso em ideologias e costumes. É, portanto, necessário entender que o ensino de uma língua envolve questões econômicas, políticas, culturais, sociais e éticas, assim como todas as outras, e não somente sua gramática e palavras aleatórias para formação de frases.

Ao que Bauman (2001) falava da sociedade de hoje, inimiga jurada da contingência, da variedade, da ambiguidade, da instabilidade, da idiossincrasia, tendo declarado uma guerra santa a todas essas "anomalias", conclui-se que, em suma, a nova sociedade também pode ser inimiga do aprendiz.

REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, J. **Simulacros e simulações**. Lisboa: Relógios D'Água, 1981.

BAUGH, C.A.; CABLE, T. **A History Of The English Language**. Londres: Routledge, 2002.

BAUMAN, Z. **Globalização:** As Consequências Humanas. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1999.

_____. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BLOCK, D. Globalization and Language Teaching. In: Coupland, N. **The Handbook of Language and Globalization.** Oxford: Wiley Blackwell**,** 2010. p. 299-301.

BLOCK, D.; CAMERON, D. **Globalization and Language Teaching.** Londres: Routledge, 2002.

CANCLINI, Néstor G. **Diferentes, Desiguais e Desconectados.** Tradução Luiz Sergio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

HARDT, Michael & Antonio NEGRI. **Multidão:** Guerra e Democracia na Era do Império. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2005.

JAMESON, F. Notes on Globalization as a Philosophical Issue. In: _____.; MISYOSHI, M. **The Culture of Globalization**. Durham: Duke University Press,1998.

LOPES, L. P. da M. Inglês E Globalização Em Uma Epistemologia De Fronteira: Ideologia Lingüística Para Tempos Híbridos. In: **Revista Delta**. São Paulo: Editora da PUC SP, 2008. p. 309-340.

MIGNOLO, W. D. **Local Histories/Global Designs:** Coloniality, Subaltern Knowledges and Border-Thinking**.** Princeton: Princeton University Press, 2000.

RAJAGOPALAN, K. **Why do Natives Grow Restless over World English?**: **A Riposte to Anthony Bruton**. [s.l.]: ELT Journal, 2006.

CONADE 2017

5ª. Ed. Nacional / 2ª. Ed. Internacional

CENÁRIOS DE MUDANÇAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E OS DESAFIOS DAS LICENCIATURAS

ISSN: 1982-0186

O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

LAMONIER, Elisângela Leles[1] – UFG/ REG JATAÍ

GARCIA, Valéria Grecov[2] – UFG/ REG JATAÍ

PAIVA, Letícia Mendes[3] – UFG/ REG JATAÍ

LIMA, Rosely Ribeiro[4] – UFG/ REG JATAÍ

Agência financiadora: CAPES e Bolsa PIQ - IF GOIANO.

Simpósio Temático 04: Educação, Diversidade, Cultura e Inclusão.

Resumo: Este trabalho com a **temática** "O currículo na perspectiva da Educação Inclusiva" tem por **objetivo** refletir sobre algumas questões essenciais no que se refere ao Currículo, em especial algumas compreensões sobre o seu significado e uso na educação, bem como agregá-las às discussões e estudos sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. As reflexões sobre currículo serão norteadas, principalmente, pelas considerações de Pacheco (2005), Moreira, Candau (2007), Silva (1995), Forquin (1993) e Silva (2010); e as reflexões sobre a Educação Inclusiva serão norteadas por Montoan (2001), Goffredo (1999) e Rodrigues, Maranhe (2010), entre outros. O **procedimento metodológico** escolhido foi identificar conceitos/entendimentos fundantes sobre o tema, mediante pesquisa do tipo bibliográfica. Consideramos que o currículo na perspectiva da Educação Inclusiva deve ser considerado, de fato, uma ferramenta epistemológica essencial para a descoberta e reconhecimento do outro, na prática do respeito e valorização da diferença, promovendo a alteridade.

Palavras-chave: Educação. Currículo. Educação Inclusiva.

[1] Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE – Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás.leles.lamonier@gmail.com.

[2] Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE – Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. valeriagrecov@gmail.com.

[3] Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE – Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí. leticiamendesp@hotmail.com

[4] Professora da Universidade Federal de Goiás – Regional de Jataí. UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás roselyl@gmail.com

ISSN: 1982-0186

Introdução

É necessário compreender que o currículo tem como objetivo nortear caminhos pelos quais a educação perpassará, porém é importante perceber que o currículo escolar está pautado nas necessidades educacionais de cada unidade escolar, devendo atender as necessidades de todos, pois a educação é um direito constitucional de todos e para todos. Dessa forma, o currículo deve ser flexível, com possibilidade de atender a todos os envolvidos no processo educacional.

No contexto da Educação Inclusiva, o currículo deve respeitar e contemplar as diversidades e as especificidades existentes na escola. Para isso, os professores devem ajustar, adaptar e flexibilizar o currículo de forma a oferecer a todos os alunos o pleno acesso ao conhecimento. Deve-se pensar nos conteúdos, nos objetivos e metas de ensino, além de metodologias e avaliações para que o conhecimento seja oportunizado a todos com equidade.

Nesse sentido, cabe questionar se o currículo que a educação vem seguindo como modelo norteador possibilita de fato o desenvolvimento de todos os alunos, oportunizando o ensino e aprendizagem, numa perspectiva inclusiva? As adaptações e flexibilizações realizadas pelos professores são suficientes para atender as especificidades de todos os alunos, com necessidades específicas ou não?

Para tanto, este estudo se propõe em tecer algumas reflexões sobre o currículo agregando às discussões sobre a Educação Inclusiva. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, onde foram apresentados argumentos que reforçam que se a educação tem um currículo rígido e homogêneo, este reforça uma inclusão excludente, pois reforça a igualdade e não a diversidade.

Para discorrer nas argumentações, este trabalho foi organizado em sessões que objetivam compreender primeiramente o significado de currículo, posteriormente como a Educação Especial passou a ser pensada numa perspectiva da Educação Inclusiva para, enfim, compreender o currículo na perspectiva da Educação Inclusiva.

ISSN: 1982-0186

Compreendendo o significado do Currículo

Para iniciarmos a discussão sobre essa temática, fazem-se necessárias algumas compreensões sobre o que é o currículo, seus significados no contexto educacional, para assim compreendê-lo na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para que possamos entender o que é currículo e sua relação com a educação, primeiramente é necessário abarcarmos o conceito de currículo. Segundo Pacheco (2005), não há uma única e verdadeira definição de currículo que englobe todas as ideias relacionadas à estruturação, à organização, à realização e à avaliação das atividades educativas. Para o autor, o currículo se define, essencialmente, pela sua complexidade. Ou seja, trata-se de um conceito que se situa na diversidade de relações de forças e de conceitos em função das noções que se adotam, o que implica, por vezes, alguma imprecisão acerca da natureza e do âmbito do currículo (PACHECO, 2005, p. 34).

De acordo com Moreira e Candau (2007), existem várias concepções de currículo, as quais refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos. Para os autores, a discussão sobre currículo envolve diferentes aspectos, tais como os conhecimentos escolares, os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, as transformações que se deseja promover nos alunos, os valores e as identidades que se pretende construir. Os autores, ao pensarem sobre currículo, se referem as “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos estudantes” (p. 18). Os autores afirmam ainda que as questões curriculares são marcadas pelas discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade.

Para Forquim (1993), um currículo escolar é:

> primeiramente, no vocabulário pedagógico anglo-saxão, um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem “learning experiences” às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de um instituição de educação formal (FORQUIN, 1993, p. 22).

ISSN: 1982-0186

De acordo com os pensamentos e definições dos autores supracitados, nota-se que o conceito de currículo é amplo e complexo. Percebe-se ainda que o currículo está no centro do empreendimento educacional, ou seja, é o meio pelo qual o ensino se cumpre. Compreende-se que o currículo pode ser definido como um caminho a ser seguido ou apresentado; é o veículo pelo qual se transmite mensagens, encaminha significações e transmiti valores; é pelo currículo que o ensino se realiza como transmissão de alguma coisa, para alguém. Assim, quando compreendemos o currículo como um curso a ser seguido ou realizado, ficamos limitados a uma visão de currículo enquanto trajetória, implicando em etapas, estágios, sequências e comportamentos necessários de serem garantidos no cumprimento dos conteúdos propostos. Porém, Pacheco (2005, p. 35), observa que "[...] o currículo encerra em duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos".

Portanto, de acordo com os pensamentos teóricos, o currículo não pode ser visto apenas como um simples processo de transmissão de conhecimentos e de conteúdos. O currículo possui um caráter histórico, político e se constitui nas relações sociais. Nesse sentido, o currículo não se restringe apenas a ideias e abstrações, mas a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos imersos nas relações sociais. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1995),

> o currículo pode ser considerado uma atividade produtiva e possui um aspecto político que pode ser visto em dois sentidos: em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz) (SILVA, 1995, p.194).

É possível associar distintas concepções ao termo currículo, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que o a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento.

Contudo, pode-se concluir que, o currículo é uma construção histórica social e depende de inúmeros interesses e condições, ou seja, ele depende do contexto em que se situa e das pessoas que nele intervêm, pois abordam-se a participação social, política, com propósitos educativos, de saberes, de atitudes, de cultura, crenças, valores e identidades.

ISSN: 1982-0186

Educação Inclusiva: uma educação de todos e para todos

É evidente o quanto a educação vem passando por transformações históricas, políticas e culturais, marcadas por grandes avanços e diversos desafios. Não diferente, a Educação Inclusiva, vista por muitos como uma nova e desafiadora forma de ver a educação, também vem passando por novos conceitos e mudanças. A formação de conceitos legais, históricos, políticos e sociais sobre a Educação Inclusiva são imprescindíveis, pois contribuem para minimizar os mitos existentes sobre o ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais específicas.

Historicamente, a Educação Inclusiva, inicialmente foi vista pelo viés da Educação Especial, idealizada para atender as pessoas com deficiência. Somente a partir da década de 1990, a inclusão escolar ganhou evidência pelos movimentos de luta das próprias pessoas com deficiências ou com necessidades educacionais específicas em busca da educação inclusiva, que compreende ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas, desencadeadas em defesa do direito educacional de todos.

No ano de 1994, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, e foi elaborado o documento intitulado Declaração de Salamanca com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais. A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais e se tornou marco e referência básica sobre a Educação Inclusiva. A Declaração de Salamanca (1994), impulsionou a Educação Inclusiva, pois objetivou direcionar o processo de inclusão escolar, traçando como princípio fundamental norteador:

> que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguística e outras. Devem acolher crianças com deficiência ou bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.17-18).

ISSN: 1982-0186

Ainda, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a educação inclusiva

> […] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga a igualdade e diferença como valores indissociáveis, que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.1).

Tais pressupostos inclusivos devem prever alterações nas legislações, nos conceitos e, consequentemente, nas práticas educacionais, promovendo, dessa forma, a reestruturação dos sistemas de ensino como um todo.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994),

> Passou-se a se considerar a inclusão como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais, na medida em que se considerou que a maior parte dessa população não apresenta qualquer característica intrínseca que não permita essa inclusão, “a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 2).

De acordo com Goffredo (1999), é necessário entender que democratizar a educação significa propiciar a todos o acesso e a permanência na escola. Dessa forma, o sistema educacional precisa saber não só lidar com as desigualdades sociais, como também com as diferenças. Precisa compreender e associar o acesso à permanência, com qualidade e equidade.

A Educação Inclusiva tem ampliado a participação de todos os estudantes, em resposta à diversidade e equidade no contexto escolar. Portanto, a inclusão consiste na reestruturação da cultura, das práticas e das políticas públicas educacionais em uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o desenvolvimento, a realização pessoal e a inserção social de todos. Uma escola é inclusiva quando todos da equipe escolar – gestores, professores, secretaria, serviços gerais – participam ativamente desse projeto (RODRIGUES; MARANHE, 2010, p. 9).

Segundo Montoam (2001), a inclusão é um paradigma a partir do qual se muda a imagem da instituição educativa. A autora afirma ainda que a inclusão é uma espécie de provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino, atingindo

ISSN: 1982-0186

todos os alunos, com ou sem deficiência, com ou sem necessidades educacionais específicas.

Tais concepções defendem o conhecimento, o desenvolvimento e a convivência com a diferença como incentivadoras e promotoras de uma transposição das práticas rotulantes e classificatórias, marcadas por preconceitos historicamente construídos em relação às pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais específicas.

A concepção de Educação Inclusiva define as ações educacionais que interferem diretamente no percurso escolar do estudante e na sua constituição como sujeito. Nessa perspectiva, a visibilidade de um movimento pela inclusão escolar se refere não apenas às pessoas com deficiência, mas impulsiona a valorização da diversidade como um fator de qualidade da educação, pois traz à tona a questão do direito de todos à educação, enfatizando o acesso, a permanência e o ensino e aprendizagem. Nessa visão, promover a participação e o respeito às diferenças significa enriquecer o processo educacional, reconhecendo a importância do desenvolvimento das potencialidades, aprimoramento dos conhecimentos e saberes de todas as pessoas envolvidas no processo.

O Currículo na perspectiva da Educação Inclusiva

Partindo da concepção que o currículo não se restringe apenas a ideias e abstrações, mas a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos imersos nas relações sociais e possui um caráter histórico, político e se constitui nas relações sociais; e que a Educação Inclusiva consiste na reestruturação da cultura, das práticas e das políticas públicas educacionais em uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, ou seja, valoriza a alteridade que cada sujeito apresenta, e tem como objetivos o desenvolvimento, a realização pessoal e a inserção social de todos, é importante pensar no Currículo e a sua influência nesse processo educacional inclusivo.

A Educação Inclusiva versa sobre a oportunidade de todos as pessoas estarem no ambiente escolar, tendo a oportunidade de aprender e se desenvolver

ISSN: 1982-0186

na sua singularidade, em meio a diversidade. Porém, quando em um mesmo espaço há pessoas com diferentes saberes e formas de aprendizagem, aonde cada sujeito apresenta uma característica peculiar, e que não estão evoluindo em seu processo de ensino e aprendizagem, em especial, no caso de pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais específicas, o currículo proposto nos mais diversos instrumentos norteadores, seja nas diretrizes nacionais curriculares, seja nos projetos políticos pedagógicos ou de curso, ou nos livros didáticos, entre outros, ao invés de contribuir com a formação do sujeito, torna-se um mecanismo de exclusão, dentro de uma perspectiva inclusiva, estigmatizando a diferença.

Segundo Silva (2010), quando se trata do processo de inclusão das pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais específicas no ambiente escolar, é necessário “refletir o modo pelo qual são representadas e expressadas, historicamente, as principais inquietações das práticas de escolarização desses sujeitos, particularmente, àquelas relacionadas à escola e ao Currículo” (SILVA, 2010, p 2).

Atualmente, as concepções sobre o currículo concebem a ideia do sujeito como um ser centrado em sua subjetividade e individualidade. De acordo com Sá (2010), deve-se

> [...] pensar o sujeito em sua individualidade e subjetividade, inserido em seu contexto: enfatiza-se o gênero, a língua, a cultura pessoal, enfim: a diferença. Se antes o tributo era dado à igualdade, hoje se problematiza a diferença e mostra-se a desigualdade (SÁ, 2010, p. 45).

É possível constatar uma semelhança de ideias e compreensões sobre o currículo e a educação inclusiva, onde se busca a valorização e reconhecimento das potencialidades e do desenvolvimento do sujeito, em meio a diversidade, nas relações sociais e culturais.

Portanto, o Currículo, na perspectiva da Educação Inclusão, deve promover a alteridade, ou seja, promover a capacidade de se colocar no lugar do outro. Somente, a partir daí a diferença será compreendida como algo inerente à humanidade e o currículo, conforme Silva (2010), não mais será entendido como:

ISSN: 1982-0186

> [...] um instrumento pedagógico neutro, ao contrário (o currículo) é um campo de conflitos, tensões e relações de poder do qual resulta um conjunto de prescrições sobre os conteúdos, as organizações e as práticas que refletem (e reproduzem) as relações sociais e políticas existentes em cada momento histórico, que são negociadas, efetivadas, construídas e reconstruídas na escola (SILVA, 2010, p. 06).

Assim, conclui-se que, caso o currículo seja utilizado como uma ferramenta de forma padronizada, homogênea e neutra, este será utilizado apenas como um instrumento de monopolização; ou seja, a Educação Inclusiva e todos os sujeitos envolvidos no processo serão compreendidos de forma hegemônica, onde todos os sujeitos serão caracterizados e compreendidos como seres que apresentam características e necessidades únicas e comuns, valorizando a igualdade e não a diferença, a diversidade, requisito primordial da Educação Inclusiva.

Considerações finais

Os estudos sobre a Educação Inclusiva e sobre currículo são atuais e recorrentes, ambos carregados de uma relação ideológica e conflituosa entre saberes e poderes, que permeiam a sociedade como um todo.

A Educação Inclusiva implica, especialmente, considerar e respeitar as diferenças individuais e suas subjetividades, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre o outro em uma situação de diversidade de ideias, saberes, aprendizados, comportamentos e ações.

O currículo, por sua vez, deve ser compreendido como produto de significações também permeado por conflitos. E, este instrumento, idealizado para o século XXI, deve reconhecer os diferentes tipos de “políticas culturais, sociais e econômicas que permitem encontrar identidades e valorizar as diferenças que não atentem contra os direitos humanos” (SILVA, 2010, p. 03).

O currículo na perspectiva da Educação Inclusiva deve ser considerado, de fato, uma ferramenta epistemológica essencial para a descoberta e reconhecimento do outro, na prática do respeito e valorização da diferença, promovendo a alteridade. O currículo fundamentado nesta perspectiva deve alcançar todos os sujeitos,

ISSN: 1982-0186

independente das suas características individuais, considerando todos os aspectos sociais, culturais e políticos que fazem parte do meio social e das relações de todos os sujeitos, pautado no desenvolvimento das potencialidades em não em suas limitações.

Referências

BRASIL. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. In: **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. Currículo e cultura. In: _____. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOFFREDO, V. L. F. S. Educação: direitos de todos os brasileiros. In: Salto para o Futuro: **Educação Especial**: tendências atuais / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. pg 29. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002692.pdf. Acessado em 26/01/2017.

MANTOAN, Maria T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon, edições científicas, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio B. CANDAU, Vera M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D; NASCIMENTO, Aricélia R. do. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf. Acessado em 27/01/2017.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência**.** In: CAPELINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (Orgs.). **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva.** Bauru: Unesp; MEC, 2010. v. 2. (Coleção Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva). Disponível em: http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/livro_2.pdf. Acesso em: 26/01/2017.

ISSN: 1982-0186

SÁ, Nídia Regina Limeira. Cultura Poder e Educação de Surdos. São Paulo: Paulinas, 2007.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.2, jul/dez, 2010 ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acessado em: 2/01/2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “Currículo e identidade social: territórios contestados”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CONADE 2017

5ª. Ed. Nacional / 2ª. Ed. Internacional

CENÁRIOS DE MUDANÇAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E OS DESAFIOS DAS LICENCIATURAS

ISSN: 1982-0186

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E INCLUSÃO: limites e possibilidades

SANTOS, Vanessa Silveira Moraes[1] - IFG

PIRES, Luciene Lima Assis[2] – IFG

Agência financiadora: não contou com financiamento

Simpósio Temático 04: Educação, Diversidade, Cultura e Inclusão

Resumo: Este trabalho tem como objetivo debater a necessidade da alfabetização científica para todos, tendo como foco as relações entre aquisição da linguagem Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a alfabetização científica, vista sob a ótica dos estudos envolvendo o movimento Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS). Realizou-se pesquisa bibliográfica abordando temáticas como: a necessidade da aquisição da Libras pelas crianças surdas, na perspectiva de que sob a ótica do bilinguismo tanto as crianças surdas como as ouvintes sejam alfabetizadas cientificamente. Analisou-se também as contribuições intrínsecas ao estudo CTS para inclusão de crianças surdas e a necessidade de se proporcionar alfabetização científica para todos. Verificou-se que é necessário pensar a alfabetização científica escolar tanto de crianças surdas como ouvintes refletindo sobre as dificuldades que crianças surdas, filhas de pais ouvintes, poderão encontrar devido ao atraso na aquisição da Libras.

Palavras-chave: Alfabetização Científica. Surdez. Inclusão.

Introdução

Esse trabalho se deu a partir de reflexões sobre o trabalho do intérprete da Libras para crianças surdas, filhas de famílias ouvintes, que não eram proficientes na Libras. Esse fator torna o processo de ensino aprendizagem complexo para a criança surda, uma vez que a criança necessita adquirir a língua de sinais e apreender os conteúdos em sala de aula nas quais se prioriza a comunicação por meio da linguagem oral. E, realizando estudos sobre o movimento CTS e sobre a necessidade da alfabetização científica para todos surgiu a indagação: como uma criança surda que não domina Libras poderia ser alfabetizada cientificamente? É possível alfabetizar cientificamente uma criança que não consegue, efetivamente, se

[1] Pedagoga, mestranda Educação para Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí-GO. vanessa123moraes@hotmail.com

[2] Socióloga, Doutora em Educação, professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí-GO. lucieneapires@gmail.com

comunicar?[3] Assim formulamos a questão síntese: “Qual a relação entre a alfabetização científica, para todos, e a inclusão de crianças surdas em salas regulares?” A busca da resposta se deu a partir de estudos bibliográficos, ou como esclarece Gil (2002 p. 44) estudos “desenvolvidos com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Alfabetização científica – direito de todos

Alfabetização científica, surdez e inclusão são temas que merecem atenção. Autores como Fourez (1995), Jarrosson (1996), Cachapuz et al (2005) entre outros, destacam a necessidade de alfabetizar cientificamente os cidadãos. A preocupação com a alfabetização científica e a inclusão também é motivo de análises e pesquisas, dentre elas vale destacar pesquisa sobre o ensino de ciências para crianças com deficiências realizadas por STUMPF (2010), Santiago (2014), Medeiros (2015). Destaca-se assim que surdos, ouvintes, cadeirantes, cegos, todos precisam ser alfabetizados cientificamente. Nesse contexto estudos a partir do enfoque CTS contribuem, ao partir de reflexões que visam tornar possível a alfabetização científica para todas as pessoas, objetivando a formação de um cidadão crítico e consciente e participante das decisões na sociedade.

As políticas educacionais que envolvem a educação de crianças surdas mostram que o ensino aprendizagem destas acontece em escolas regulares no mesmo espaço em que os ouvintes aprendem. Essas políticas são amparadas teoricamente pelo bilinguismo, como esclarece Quadros (1997):

> O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível para a criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta sendo mais adequada para o ensino das crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. (QUADROS, 1997, p. 127).

Para garantir o direito à educação e a aquisição da língua de sinais foram sancionadas as Lei 10.436/2002 que reconhece a Libras como meio legal de

[3] Quadros e Cruz (2011 p. 32) esclarecem que as crianças surdas que não conhecem a língua de sinais “desenvolvem um sistema gestual individual enquanto sistema de comunicação (conhecido como sinais caseiros) para utilizar com sua família.” Esses sinais são compreendidos em família o que torna possível a comunicação entre seus pares, e dificulta que esta se efetive em outros ambientes.

comunicação e expressão, o Decreto 5.626/2005 que regulamenta essa lei. Mas ainda é necessário debater sobre a educação dos surdos, advindos de famílias ouvintes[4], nas escolas regulares. Visto que, normalmente essas crianças adquirem a Libras tardiamente pela falta de estímulos, em casa, e por isso adquirem a Libras somente em idade escolar quando têm contato com intérpretes dessa língua. Para a criança se desenvolver é necessário ter acesso o quanto antes à língua de sinais. Como considera Quadros (1997) essa língua é pressuposto para o ensino do Português (no caso do Brasil) escrito e, torna-se indispensável a aquisição de mesma (Libras) para que seja possível não apenas a alfabetização na língua escrita como também a alfabetização científica.

Teóricos como Auler (2007); Bazzo (1998); Fonseca (2007) apresentam estudos mostrando a necessidade de educar cientificamente, na perspectiva de amenizar os problemas sociais. Não apenas com o objetivo de formar cientistas, ou visando somente avanços tecnológicos. Uma formação científica que promova a reflexão acerca das revoluções da tecnologia em função do social, de maneira equilibrada e consciente.

Por onde começar? A alfabetização cientifica e tecnológica precisa ter início nos primeiros anos em que as crianças são inseridas na escola. É necessário propiciar conhecimento científico a todos. Surdos, ouvintes, cegos, cadeirantes, todos precisam ter a oportunidade de construir e se apropriar do conhecimento científico. Nesse sentido o enfoque CTS contribuirá para que se supere a percepção "ingênua e mágica da realidade" por meio da compreensão dos "delicados processos de interação entre CTS" esclarece Auler (2007, s/p). Para este autor, "O ponto de partida para a aprendizagem devem ser as situações problema, de preferência relativas a contextos reais". Dessa forma o debate que envolve CTS, inclusão dos surdos e alfabetização científica precisa continuar.

Esse texto não tem a pretensão de esgotar as possibilidades de diálogo acerca do tema, mas propor reflexões para contribuir no sentido da "vulgarização da

[4] Quadros e Cruz (2011) esclarecem que as "crianças surdas filhas de pais surdos que tem o privilégio do contato com a Língua de Sinais enquanto bebês representam "5% da população surda" (p.17), ou seja, 95% de crianças surdas são filhas de pais ouvintes.

ciência"[5] como também a vulgarização da língua de sinais, ou seja, torná-las (a ciência e a língua de sinais) acessíveis a todas as pessoas independentemente de serem surdas.

Alfabetização científica, inclusão e surdez

Incluir o surdo nas redes regulares de ensino implica maiores investimentos financeiros e intelectuais, uma vez que a primeira preocupação é (ou pelo menos deve ser) com a aquisição da língua de sinais por surdos e ouvintes. Para tanto o Decreto 5.626/2005 no artigo 3º esclarece:

> A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005).

Para que isso aconteça é preciso investir em formação, contratação de professores de Libras, intérpretes proficientes em Libras. Schmitt (2010 p. 34) apresenta reflexões acerca da inclusão dos surdos nas redes regulares. O autor traz a contribuição de uma pessoa surda que elucida: "Como a criança surda poderia estudar numa escola regular junto com ouvintes, se na comunicação não é priorizada a língua de sinais?". São questões que precisam ser analisadas sob um olhar que priorize a criticidade e a busca de meios para que os surdos e ouvintes sejam alfabetizados não apenas na cultura escrita, mas, também, cientificamente. As questões levantadas não pretendem negar a inclusão, mas olhar esse processo cientifica e criticamente, por se tratar de um cenário desafiador se pensarmos no processo de ensino com qualidade para surdos e ouvintes.

O fato é que os discursos ideológicos precisam ser analisados a luz do "discurso científico" ressalta Fourez (1995, s/p). As ideologias de que: surdos precisam ser oralizados, o interprete é suficiente para efetivar a inclusão, entre outros discursos precisam ser observados a luz do pensamento científico sistematizado e metodologicamente construído. Gesser (2009 p. 64) aponta

[5] Fourez (1995) defende a ideia de "vulgarização científica" a palavra vulgarizar nesse contexto não aparece no sentido pejorativo, mas "a vulgarização visa conferir às pessoas um certo poder. Esse tipo de vulgarização fornece as pessoas um certo conhecimento, de maneira que elas possam dele servir" (p. 221). Nesse contexto "vulgarizar" a ciência é torna-la acessível à todos par dela se servirem.

discursos ideológicos de movimentos “ouvintistas” que prejudicam os surdos obrigando-os a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte.

O surdo se comunica por meio da língua de sinais, precisam dos sinais para que a comunicação se efetive. Santana (2007, p. 63) esclarece que a língua de sinais deve ser adquirida o mais cedo possível caso contrário “O desenvolvimento seria permanentemente retardado e prejudicado.” Desse modo é necessário pensarmos em metodologias para o ensino, em que os surdos tenham acesso e sejam estimulados a adquirir a língua de sinais de seu país de origem, no caso do Brasil a Libras. As metodologias devem proporcionar o tanto a aquisição da língua de sinais pelos surdos e também para as crianças ouvintes assim poderão se comunicar com seus pares sem necessariamente depender de um intérprete da Libras.

Os surdos estão inseridos no mundo da tecnologia e da ciência. Dessa forma precisam da língua de sinais para que seja possível a compreensão desse todo sob um olhar crítico que pense também o social. Problematizar as evoluções tecnológicas, a própria ciência é papel fundamental da escola. Conhecer a ciência e a tecnologia e as facilidades que podem nos trazer, mas não deixar de analisar seus malefícios. Encontrar o equilíbrio é necessário! E para que os surdos sejam capazes de realizar esse tipo de reflexão precisam da língua de sinais. O processo inclusivo inseriu os surdos em escolas que também estudam crianças ouvintes, essa educação é pautada pelo bilinguismo segundo Santana (2007, p. 165):

> Procurando fugir da necessidade de optar entre uma língua de base visuomanual- que evidencia a surdez, e, portanto, a deficiência e a diferença- e outra de base audioverbal- que reflete a normalidade-, surge uma possibilidade de resolver o conflito: proporcionar a aquisição das duas línguas para o surdo e torna-lo bilíngue.

Desse modo o surdo é capaz, de construir conhecimento científico podendo ser alfabetizado cientificamente. Sendo capaz de analisar a ciência e a tecnologia em função da sociedade, ou como ressalta Bazzo (1998 p.114): “não se trata de avaliar apenas os possíveis impactos que fatalmente a ciência e a tecnologia causam e causarão na vida de todos nós, mas sim, e principalmente, descobrir o irreversível a que tais usos nos conduzirão”.

ISSN: 1982-0186

É importante que crianças surdas e ouvintes compreendam seu lugar na sociedade, e que são capazes, a partir do conhecimento científico, de intervir e transformar a realidade social. Como ressalta Fonseca (2007 s/p) sobre a "necessidade de alfabetização científico-tecnológica ou ainda o compromisso para uma formação para a cidadania que deve perpassar o ensino como um todo e, especificamente, no caso das ciências" esclarece Pereira, Santos & Mortimer, 2002 e Bazzo, 1998 apud Fonseca 2007, s/p.

Assim as aulas precisam ser planejadas envolvendo tanto o Português na modalidade oral e escrita como a Libras. Nessa perspectiva Auler (2007 s/p) fala especificamente sobre o professor: ressalta que este deve passar "de consumidor a fazedor de currículo". Sendo capaz de pensar e realizar um currículo na perspectiva da vulgarização da língua de sinais e da alfabetização cientifica e tecnológica.

Essa postura do professor poderá contribuir para que autonomia em sua prática e, orienta que esse profissional pense em problemas cuja "decisão terá importantes consequências sociais" esclarece Auler, (2007, s/p). O autor sugere um processo: "problematizar, analisar as dimensões do problema, tomar a decisão." Esse processo deve ser feito entre professor, alunos e, se necessário, a comunidade escolar. É por meio desse processo que se dará a alfabetização científica, a reflexão dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem acerca das evoluções cientificas e tecnológicas relacionadas com a sociedade.

Salas bilíngues nas quais estudam surdos e ouvintes precisam de um professor consciente de que será necessário (re) pensar as metodologias no sentido de garantir que todas as crianças possam participar das reflexões acerca de ciência tecnologia e sociedade. O desafio encontra-se na seguinte questão: grande parte das crianças surdas, pesquisas apontam 95% dos casos, são filhas de pais ouvintes, isso significa que, normalmente, chegarão à escola sem aquisição da Libras, ou seja, deverão aprender Libras, português ao mesmo tempo.

> A grande maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes que normalmente não conhecem a língua de sinais e muitas vezes nunca viram um surdo. Esse fator interfere diretamente no processo de aquisição da linguagem dessas crianças, uma vez que, até os pais tomarem conhecimento da língua de sinais e admitirem seu uso, as crianças ficam praticamente sem input linguístico. Essas crianças, quando ingressam na clínica ou na escola; descobrem a língua de sinais e a partir daí iniciam seu

> processo de aquisição da linguagem, embora tardio. (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 25).

Desse modo o professor deverá priorizar além da alfabetização científica a possibilidade de a criança surda adquirir a língua de sinais para que o surdo tenha condições de compreender o que se passa na aula. É incoerente o interprete fazer a interpretação das aulas para uma criança que não domina a língua de sinais. Embora esse profissional possa contribuir para que a criança adquira a linguagem.

A língua é, também, uma tecnologia. Nesse sentido problematizar é necessário: Para incluir as crianças surdas, apenas essas devem ser bilíngues? Ou as crianças ouvintes também devem conhecer e se apropriar da língua de sinais para que possam comunicar entre si e, o surdo ser realmente incluído? Levando em consideração a necessidade levantada pelos autores aqui abordados de debater, em sala de aula, problemas da vida diária envolvendo ciência, tecnologia e sociedade como será possível o surdo participar desse debate sem aquisição da língua de sinais? São questões que precisam ser levadas em consideração quando se reconhece a necessidade de formar cidadãos críticos e, capazes de refletir sobre ciência tecnologia e sociedade.

As crianças (surdas ou não) precisam ter a oportunidade de refletir sobre o que Bazzo (1998 s/p) elucida: “o progresso científico-tecnológico efetiva em melhoria real de todos os aspectos da vida humana.” Segundo o autor esse é um pensamento do senso comum, essa linearidade (evolução cientifica melhoria da vida social) é uma ideologia que precisa ser revista. Faz-se necessário analisar tais progressos sob olhar crítico mediado pelo professor que compreende a inexistência de um processo linear de evolução cientifica e tecnológica que resultará em melhoria “plena” das condições de vida humana.

Santana (2007 p.13) ressalta que o diagnóstico de surdez (possibilitado pelas evoluções tecnológicas da medicina) “traz, junto com ele, os pré-construídos culturais em relação ao ser surdo: impossibilidade de falar, de aprender, falta de inteligência, insucesso na escola, incapacidade de conseguir um emprego etc.”

Dessa forma entende-se a necessidade de um novo olhar sobre o ensino aprendizagem de crianças surdas. Primeiro, compreender a necessidade da aquisição da língua de sinais o mais cedo possível, reconhecer que o surdo pode

aprender, pensar criticamente, ajudar na reflexão e resolução de problemas sociais. Cabe aos envolvidos no processo de ensino pensar em metodologias apropriadas para as aulas que envolvam tanto as crianças ouvintes como as crianças surdas, que priorizem não apenas a Língua Portuguesa na modalidade oral e/ou escrita mas também a língua de sinais.

O trabalho em sala de aula realizado na perspectiva dos estudos relacionados a CTS pode ser pensado a partir do que esclarece Cachapuz et. al (2005, p. 18):

> Para que um país esteja em condições de satisfazer as necessidades fundamentais de sua população, o ensino das ciências é a tecnologia é um imperativo estratégico. Como parte dessa educação científica e tecnológica os estudantes deveriam aprender a resolver problemas concretos e a satisfazer as necessidades da sociedade, utilizando as suas competências e conhecimentos científicos e tecnológicos.

As metodologias de ensino em salas bilíngues, nas quais crianças surdas e ouvintes participam da construção do conhecimento devem priorizar a alfabetização cientifica, perpassando pela “resolução de problemas concretos”, que farão sentido para os alunos, visando também, a “aplicação de novos conhecimentos” como aponta Cachapuz et. al. (2005, p. 18). O autor esclarece, ainda, “de fato estão a ser levadas a cabo, em muitos países reformas educativas que contemplam a alfabetização científica e tecnológica.” Um ensino que privilegie a aquisição da Libras e alfabetização científica para surdos e ouvintes deve ser parte dos cenários de mudanças na política educacional, para que os surdos sejam incluídos, possibilitando sua participação nos debates de âmbito social, por meio da comunicação e pensamento crítico. Para Cachapuz et. al (2011, p. 18)

> Num mundo repleto pelos produtos da indagação científica, a alfabetização científica converteu-se numa necessidade para todos: todos necessitamos utilizar a informação científica para realizar opções que nos deparam a cada dia; todos necessitamos ser capazes de participar em discussões públicas sobre assuntos importantes que se relacionam com a ciência e com a tecnologia; e todos merecemos compartilhar a emoção e a realização pessoal que pode produzir a compreensão do mundo natural.

Ser alfabetizado científica e tecnologicamente é possuir a capacidade de usar o conhecimento cientifico nas tomadas de decisão e ser capaz de defender a necessidade de participar de decisões importantes na sociedade. Assim como é necessária a alfabetização relacionada à leitura e escrita; a alfabetização em língua

de sinais o movimento CTS propõe a necessidade de alfabetizar científica e tecnologicamente com “estratégias que evitam a repercussão das desigualdades” elucida Cachapuz (2011, p. 19).

Auler (2007 s/p) destaca que para superar a percepção ingênua e mágica da realidade é necessário uma “compreensão dos sutis e delicados processos de interação entre CTS.” Desse modo o enfoque CTS mostra que ciência tecnologia e sociedade estão intrinsecamente ligados, são indissociáveis. O enfoque CTS contribui no sentido de pensar na ascensão do conhecimento para todas as pessoas.

Sobre a importância da alfabetização científica para alunos surdos Santiago (2014, p. 11) afirma que são poucas as pesquisas que abordam o ensino de ciências para surdos. Segundo ela, “as [pesquisas] que abordam esse tema têm mostrado que professores e intérpretes de Libras têm encontrado diversos empecilhos na mediação conceitos”. A autora conclui, por estudos realizados que a maior dificuldade que intérpretes têm em interpretar as aulas de Ciências está na variedade linguística apresentada por alunos surdos. “A dificuldade está relacionada ao pouco conhecimento dos sinais referentes aos conteúdos, fato que tem prejudicado o ensino e a aprendizagem dessa disciplina e ocasionado a desmotivação desses alunos para aprender ciências” (p. 22). Outro aspecto apontado por esta autora refere-se ao “despreparo por parte dos professores para o ensino e aprendizagem de Ciências para surdos [o que] pode acarretar no analfabetismo científico e tecnológico desses alunos, contribuindo para a exclusão dos mesmos” (p. 24).

Também há que se considerar a importância do desenvolvimento das novas tecnologias para o processo de inclusão. Stumpf (2010, p. 5) afirma que as novas tecnologias transformam a realidade de pessoas surdas

> Quando acrescentam as possibilidades de mandar um e-mail e receber uma pronta resposta, de acessar rapidamente com uma mensagem todo o grupo de amigos de uma mesma cidade, de outras cidades, estados e até mesmo outros países, de participar de grupos virtuais. [...] Para os surdos as modificações trazidas pelas novas tecnologias não foram apenas educativas sociais e laborais, mas, sobretudo de inserção comunicativa em muitas das atividades de vida diária antes inacessíveis, pois, a distância e o tempo se encurtam pela Internet e surgiram novas maneiras de se relacionar.

Para esta autora, “chegar a todos os surdos e proporcionar-lhes uma educação que os capacite a interagir com a leitura e a escrita é importante para que a escola cumpra seu papel de proporcionar condições de inclusão a todos os brasileiros” (STUMPF, 2010, p. 6). E complementa: “a inclusão digital é inovação e a utilização das TICs na educação dos surdos é parte importante da construção de conhecimento nessa área”

Para analisar a complexidade de ensinar ciências em salas de aulas inclusivas nos reportamos a Medeiros (2015). Para ela esta complexidade “é perceptível pelo despreparo dos docentes e das escolas na transposição adequada da linguagem científica às individualidades ou necessidades de cada aluno (p. 29). Segundo ela,

> O ensino de Ciências deve favorecer aos indivíduos: reconhecer o conhecimento como oportunidade para aprender outras coisas; saber utilizar o que aprendeu; aprender a compartilhar e valorizar o trabalho coletivo em prol de uma sociedade melhor; ter a percepção de seu potencial para mudanças positivas no mundo em que vive. Com isso percebemos que o ensino de ciências e a inclusão têm as mesmas finalidades: um aprendizado completo e significativo (MEDEIROS, 2015, p. 30).

Para esta autora, “os alunos com algum tipo de deficiência têm a possibilidade de um processo de aprendizagem efetivo, desde que precocemente esteja ambientado em uma escola que proporcione recursos educacionais adequados em que seja estimulado” (p. 42).

Neste sentido, verifica-se que a escola tem papel importante no desenvolvimento da alfabetização científica em alunos surdos. As reflexões apresentadas aqui não podem esgotar. É preciso promover ações no sentido de entender a inclusão bem como a alfabetização científica. É o conhecimento construído a luz de pesquisadores que proporcionará reflexões para mudança do sistema excludente e hegemônico.

Considerações Finais

O debate precisa continuar. Acreditamos na educação pública, gratuita e de qualidade. Pensamos que essa educação deve proporcionar a alfabetização científica e a aquisição da Libras para surdos e ouvintes. Pensar a ciência tecnologia sociedade inclusão e surdez é uma necessidade emergente. O fato de levar as

crianças surdas para escolas regulares, estabelecer leis que garantam o uso da Libras, a presença do intérprete não tem se mostrado suficiente. As reflexões devem ir no sentido de propiciar aos cidadãos (surdos ou não) a construção do conhecimento científico.

Estamos (toda comunidade escolar) diante de um grande desafio: uma sala de aula heterogênea, na qual até mesmo as línguas são diferentes e, devemos proporcionar alfabetização científica, reflexões complexas acerca de ciência tecnologia e sociedade de modo que todos possam fazer parte desse processo reflexivo, das tomadas de decisão, além de proporcionar condições para que ao seu modo, e ao tempo todos se apropriem do conhecimento científico e o utilizem na vida diária. Para tanto será necessária a pesquisa, reflexão e estudos sobre o tema abordado no decorrer desse texto. Uma vez que sem professores, coordenadores e gestores críticos e analfabetos cientificamente, difícil será a tarefa de alfabetizar cientificamente e formar cidadãos críticos e conscientes da necessidade de participação nas decisões de âmbito social.

Dessa forma temos mudanças a serem refletidas na politica educacional brasileira. E é desafio pensar “sobre a relação entre a alfabetização científica para todos, e a inclusão de crianças surdas em salas regulares.” Não há como negar que esses dois processos (aquisição da linguagem e alfabetização científica) estão intrinsecamente relacionados. Não há como um se efetivar na ausência do outro. É desafiador pensar metodologias para o ensino que objetivem romper os limites da falta ou atraso na aquisição da Libras pelas crianças surdas e, que possibilitem a alfabetização científica e aquisição da Libras por surdos e ouvintes.

Referências

AULER, Décio. Enfoque ciência-tecnologia-sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro. **Ciência & ensino**, vol 1, número especial, nov./2007.

BAZZO, Walter Antônio. **Ciência tecnologia e sociedade:** e o contexto da educação tecnológica. Florianópolis: Edufsc, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais LIBRAS.

BRASIL. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005 Regulamenta a lei nº 10.436.

CACHAPUZ, Antônio et. al. **A renovação necessária do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

FONSECA, Alexandre Brasil**. Ciência, tecnologia e desigualdade social no Brasil:** contribuições da sociologia do conhecimento para a educação em ciências. **Revista Eletrônica de Enseñanza de Las Ciências.** Vol. 6, nº 2, p. 364-377, 2007.

FOUREZ, Gerard. **A construção das ciências, uma introdução à filosofia e ética das ciências**. Trad. de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Unesp, 1995.

GESSER, Audrei. **LIBRAS que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

JARROSSON, Bruno. **Humanismo e técnica:** o humanismo entre economia, filosofia e ciência. Trad. de Isabel de Almeida Brito. Lisboa: instituto Piaget, 1996.

MEDEIROS, Carolina Tereza de Araújo Xavier. **Alfabetização científica com um olhar inclusivo:** estratégias didáticas para abordagem de conceitos de astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental. (Dissertação) Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2015.

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. CRUZ, Carina Rabello. **Língua de sinais:** instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem aspectos e implicações neolinguísticas**. São Paulo, Plexus, 2007.

SANTIAGO, Natalia Cristhie. **O ensino e a aprendizagem das ciências dos alunos com surdez**. (Especialização). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pós Graduação em Ensino de Ciências. Medianeira, 2014.

SCHMITT, Deonísio. A proposta bilíngue do ensino ao aluno surdo das escolas catarinenses. **Revista Espaço Informativo técnico Científico do INES**, Rio de Janeiro, Vol 34, p. 27-39.

STUMPF, Marianne Rossi. **Educação de surdos e novas tecnologias.** Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância, 2010.

CONADE 2017

5ª. Ed. Nacional / 2ª. Ed. Internacional

CENÁRIOS DE MUDANÇAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E OS DESAFIOS DAS LICENCIATURAS

ISSN: 1982-0186

ASPECTOS LINGUÍSTICOS DA LIBRAS E SUA RELAÇÃO COM A TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO

SILVA, Maria De Lara Melo [1] – UFG

MELO, Érica Ferreira [2] - UFG

Simpósio Temático 04: Educação, Diversidade, Cultura e Inclusão

Resumo: A presente pesquisa tem por objetivo compreender os aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a sua relação com o processo de tradução e interpretação, a qual se realiza por intermédio do profissional Tradutor-Interprete de Língua de Sinais (TILS). Ressaltamos que apesar da trajetória histórica deste profissional ter predominância prática, a tradução e interpretação começaram a ocupar espaços acadêmicos, com a exigência de acessibilidade assegurada pela legislação brasileira (BRASIL, 2002; 2005). Consequentemente, pressiona que este profissional aprofunde o seu conhecimento teórico na estrutura da LIBRAS. Assim, ancorados nos pressupostos da pesquisa qualitativa, realizamos uma pesquisa bibliográfica e contamos com o apoio teórico de Lacerda (2010), Quadros (2004), Quadros e Karnopp (2004), Strobel e Fernandes (1998). A partir das reflexões em torno da temática referida consideramos que o TILS pode possibilitar o respeito à especificidade cultural e linguística das pessoas surdas.

Palavras-chave: Tradução interpretação; Língua Brasileira de Sinais; Aspectos Linguísticos da LIBRAS.

Introdução

O tradutor-interprete em língua brasileira de sinais (LIBRAS) – (TILS) consiste no profissional que realiza a intermediação da língua portuguesa para a LIBRAS e da LIBRAS para a língua portuguesa. De acordo com Quadros (2004) trata-se do profissional que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada, seja na modalidade oral e/ou escrita. Logo para a autora a diferença entre tradução e

[1] Graduanda em Educação Física - Licenciatura pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ). Tradutora Intérprete de LIBRAS, UFG/REJ, Estado de Goiás. mariadelara19189@gmail.com.

[2] Mestre em Educação pela UFV. Tradutora Intérprete de LIBRAS, UFG/REJ. E-mail: melo.ericaferreira@gmail.com

interpretação, e caracterizada pelo fato de que enquanto a interpretação envolve as línguas faladas ou sinalizadas a tradução sempre vai envolver no mínimo uma língua escrita.

Gesser (2011) ressalta que o ato interpretativo e tradutório envolve um enorme empenho linguístico e comunicativo por parte dos TILS, cabe a esse profissional receber a informação na língua de partida (fonte), realizar adequações e escolhas linguísticas para que tenha significado na língua de chegada (alvo). Tal processo exige desse profissional conhecimento histórico, cultural e social tanto dos surdos quanto dos ouvintes, bem como conhecimento técnico e linguístico das línguas envolvidas.

Dessa forma o objetivo desse texto consiste em compreender os aspectos linguísticos da LIBRAS e sua relação com o processo de tradução e interpretação presente no trabalho do TILS. Especificadamente buscamos: Apresentar os movimentos sociais relacionados a oficialização do profissional interprete; salientar o reconhecimento da LIBRAS como língua oficial das pessoas surdas.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica ancorada nos pressupostos da pesquisa qualitativa com o aporte teórico de Lacerda (2010), Quadros (2004), Quadros e Karnopp (2004), Strobel e Fernandes (1998) dentre outros que realizam pesquisas cientificas tanto área de tradução e interpretação, quanto na área que aborda a estrutura gramatical da LIBRAS.

Para alcançar este objetivo primeiramente descoremos de forma breve sobre algumas questões em torno da trajetória histórica do trabalho deste profissional. Em seguida salientaremos o contexto do trabalho do TILS, refletindo sobre os aspectos linguísticos específicos da LIBRAS.

Movimentos Sociais dos Surdos: Contribuições para o reconhecimento e valorização dos TILS

A trajetória histórica do tradutor interprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS) se associa com os movimentos sociais dos surdos. Quanto mais os surdos se articulavam em movimentos para reivindicar e lutar pela LIBRAS enquanto forma de

comunicação e expressão das comunidades surdas mais havia necessidade do trabalho dos TILS, uma vez que esse profissional tem a finalidade de promover a acessibilidade social das pessoas surdas em diversos contextos (BARBOSA JUNIOR; SANTOS, 2012).

Segundo Machado (2005), os movimentos sociais dos surdos (MSS) organizados em associações e Federações, presentes no Brasil e no mundo, gradativamente tem questionado a imposição da visão homogenia, na qualquer situação ou sujeito que foge a essa regra são excluídos. Além do questionamento da perspectiva de que as pessoas devem ser universal, eles também reivindicam suas diferenças lutam pelo reconhecimento da LIBRAS, de um ensino escolar dignos e de qualidade.

O autor também ressalta que historicamente a educação dos sujeitos surdos foi marcada por opressão e uma subjugação dos mesmos pela cultura da fala. Trata-se de um longo período marcado pela exclusão, pelo analfabetismo, pois, todas as políticas públicas para a educação eram elaboradas a partir da perspectiva ouvinte, as quais levaram os surdos de forma forçada a se parecerem com as pessoas que ouviram, já que eram tratados da mesma forma daquelas que ouviram.

Nesse sentido, segundo Gesser (2015), a tradução e interpretação possui a finalidade de consistir em um dos meios de assegurar que as pessoas surdas, tenham acesso a informação e a comunicação. Entretanto para a autora, este processo consiste em um grande desafio pois ele acontece em um ambiente, majoritariamente, ouvinte. Além disso ao mediar o conhecimento em LIBRAS, o TILS precisa lançar mão de uma linguagem pedagógica surda, que comtemple aspectos linguísticos próprios da LIBRAS.

Entretanto no contexto de início o trabalho dos TILS pouco se sabia sobre os aspectos linguísticos da LIBRAS muito menos de uma cultura e pedagogia surda uma vez que segundo Lacerda (p.137, 2010) esses profissionais se estabeleceram na informalidade:

> Este profissional tem sido historicamente constituído na informalidade, nas relações sociais, pela demanda dos próprios surdos que inúmeras vezes precisam de intérpretes para mediar sua comunicação com ouvintes. A maioria dos intérpretes aprendeu ou

> desenvolveu sua fluência em Libras em espaços religiosos (que por sua necessidade de propiciar acesso à doutrina à comunidade surda, capacitam e acolhem fiéis usuários ou interessados na língua de sinais).

Deste modo os primeiros trabalhos dos TILS foram feitos de forma voluntária, eles se formavam por meio das experiências e o contato com os surdos e seus pares, isto é outros interpretes. Tais experiências foram mais comuns nos ambientes religiosos com a finalidade de catequização e nem tanto para comunicação e ensino.

Durante os anos de 1980, ainda de maneira tímida começaram as lutas com o objetivo de tornar legitima a igualdade dos direitos entre ouvintes e surdos. Nessa época, diversos eventos na área da tradução e interpretação aconteceram. Entretanto, os TILS ainda se constituía nas demandas práticas e nas experiências vividas (BARBOSA JR; SANTOS, 2012).

Já nos anos de 1990, com a participação cada vez mais ativa das pessoas surdas nos diversos espaços da sociedade, começavam as várias tentativas de uma formação mais especifica para o TILS. Nesse contexto por iniciativa da Federação Nacional de Educação e Instrução dos Surdos (FENEIS) começam os cursos de curta duração com o objetivo de potencializar a fluência em LIBRAS. (BARBOSA JR; SANTOS, 2012).

De acordo com Lacerda (2010), a partir dos anos 2000 foram realizados muitos encontros de tradutores – interpretes de LIBRAS, com o objetivo de trocas de experiência de momento de aprendizagem sobre aspectos relacionados a formação especifica do TILS e sobre aspectos da LIBRAS. Dentre estes aspectos, ressaltamos a discussão em torno do código de ética do TILS como uma possibilidade de orientar e direcionar o trabalho deste.

Ainda nos últimos anos de 2000 os TILS organizaram e criaram a FEBRAPILS (Federação Brasileira de Profissionais Tradutores – Interpretes de Língua de Sinais). Que se define como uma entidade sem fins lucrativos, que possui a função de orientar, apoiar e consolidar as associações dos TILS, bem como a defesa dos interesses da categoria profissional. Isto é, uma federação que busca

apoiar a formação (inicial e continuada) e a profissionalização (BARBOSA JR; SANTOS, 2012).

Nesse sentido ressaltamos a necessidade de que a formação dos TILS precisa ultrapassar a mera formação nas relações sociais e das experiências. Assim, a Lei 10.436, juntamente com o Decreto 5.626 reconhecem a LIBRAS, como língua oficial das comunidades surdas, além disso, o decreto torna obrigatória a presença do TILS nos espaços sociais, o mesmo enfatiza os aspectos educacionais. Ele prevê questões emergenciais para a sua formação, como um exame de proficiência em Libras (Prolibras) e a formação de referido profissional em cursos superiores em tradução e interpretação (BRASIL,2002; 2005).

Apenas no ano de 2010, 30 anos depois de dados oficiais que marcaram a trajetória dos TILS, a Lei 12.319 que regulamenta a profissão desse profissional foi sancionada. Ela trata de questões éticas do TILS e o consolida como mediador da comunicação entre surdos e ouvintes (BRASIL, 2010).

Desta forma, apesar de uma trajetória com predominação prática, a tradução e a interpretação começaram a ocupar os espaços acadêmicos, com a exigência de acessibilidade pelos alunos(as) surdos(as). Por essa via, o aspecto linguístico da Libras, gradativamente, tem feito parte da formação do TILS. Isto é, o referido profissional precisa aprofundar o seu conhecimento teórico na estrutura da LIBRAS, para que possa assim, desenvolver técnicas de tradução e interpretação, com a finalidade que as pessoas surdas realmente participem e compreendam a mensagem e o conteúdo em sua linguagem.

Aspectos Linguísticos da LIBRAS

A partir da necessidade que o TILS compreenda os aspectos linguísticos da LIBRAS para que o processo de tradução e interpretação mantenha a fidelidade da mensagem e respeite a estrutura da LIBRAS, traçaremos a partir daqui alguns conhecimentos específicos em torno dessa língua.

No tocante a LIBRAS, ela é uma língua visual-espacial articulada por meio das mãos, das experiências faciais e corporais. Ela é expressa sem som, no espaço

ISSN: 1982-0186

e percebida pelos olhos (QUADROS, 2004). Assim, segundo a autora a LIBRAS é muito complexa e apresenta níveis de análise da linguística, tais como a fonologia, semântica, morfológica, sintaxe. Entretanto, o canal de expressão é visual.

De acordo com Quadros (2004), a Libras possui uma estrutura gramatical organizada a partir de alguns parâmetros:

1) Configuração da mão
2) Ponto de Articulação
3) Movimento
4) Orientação
5) Expressão facial e/ou corporal

Assim, a configuração da mão é a forma que a mão assume durante a relação do sinal. Tais configurações não são iguais em todas as línguas de sinais, elas se diferem em cada país (QUADROS, 2004). Em relação ao ponto de articulação, a autora afirma que corresponde ao lugar do corpo onde será realizado o sinal, sendo que as quatro áreas principais da realização deste são: a cabeça, mão, tronco, braço e no espaço.

Quanto ao movimento, segundo Strobel e Fernandes(1998) refere-se ao deslocamento da mão no espaço, durante o sinal. De acordo com a direção do movimento este pode ser unidirecional (movimento em uma direção no espaço); bidirecional (movimento realizado por uma ou ambas mãos em duas direções diferentes) multidirecional (exploram várias direções no espaço) O movimento segundo aos autores também apresentam tipos diferentes, tais como: retilíneo, helicoidal, circular, semicircular, sinuoso e angular.

O parâmetro orientação da mão consiste na direção da palma da mão durante a execução do sinal da Libras, este pode ser para cima, baixo, lado, frente dentre outros (STROBEL, FERNENDES, 1998). Já a expressão facial consistem em marcadores não manuais que podem traduzir e determinar o significado do sinal.

Todavia, os cinco parâmetros apesar de serem de grande importância para a estrutura da libras, não constituem sozinhos toda estrutura linguística da Libras. Esta conta também com outros níveis de analise como a fonologia, que na língua

Portuguesa consiste na parte da ciência linguística que analisa as unidades mínimas sem significado de uma língua e a sua organização interna, ou seja se baseia em um número restringido de sons que podem ser combinados para a formar a palavra (QUADROS, 2004). Em relação a Libras a fonologia objetiva identificar a estrutura e a organização dos constituintes fonológicos, bem como o estudo das unidades mínimas que formam os sinais (QUADROS,2004). Deste modo, as configurações das mãos juntamente com as localizações em que os sinais são produzidos, os movimentos e as direções são unidades menores que formam os sinais (QUADROS, 2004)

Outro exemplo para analisar as unidades mínimas da libras consiste nos pares mínimos isto e sinais que apresentam um parâmetro diferente capaz de mudar todo o significado portanto, uma determinada função fonológica na língua (QUADROS, 2004).

Em relação a estrutura sintática, Strobel e Fernandes(1998) ressaltam que a LIBRAS possui uma gramatica diferenciada que é independente da língua oral, ou seja, a língua de sinais não pode ser estudada tendo como parâmetros a língua portuguesa. A ordem dos sinais obedece regras próprias que refletem a forma como o surdo organiza as ideias, a partir da percepção visual-espacial da realidade que se encontra.

Quanto a morfologia bem como a sintaxe da Libras se organizam no espaço determinado de sinalização. Assim, estas determinam a estrutura interna das palavras e das frases (QUADROS, 2004).

Logo, é visto que a estrutura gramatical da LIBRAS é diferente da estrutura gramatical do português, o surdo se comunica dessa forma, e é necessário que o TILS compreendam e trabalhem de forma que os surdos compreendam essa tradução, essa interpretação.

Após esta sucinta e breve descrição dos aspectos linguísticos da Libras torna-se possível afirmar a complexibilidade da estrutura dessa língua, que compreende tanto mecanismos faciais quanto manuais e corporais. Após esta afirmação nos deparamos necessidade de que o tradutor-interprete de Libras durante o processo de tradução-interpretação compreenda e respeite a estrutura linguística das línguas

envolvidas nesse processo, para que durante este, as pessoas surdas possam compreender e ser compreendidas. Sabemos que a formação deste profissional, na maioria das vezes tem-se construído nas relações práticas e sociais, por isso tal formação, nem sempre, comtempla os aspectos linguísticos da Libras.

A partir das reflexões em torno do trabalho do TILS e dos aspectos linguísticos da Libras compreendemos que para que seja garantido as pessoas surdas o direito ao conhecimento nos ambiente, predominantemente, dos ouvintes torna-se importante a presença do TILS o qual pode possibilitar o respeito a especificidade cultural e linguística dessas pessoas, a partir do conhecimento desse profissional em torno das estruturas linguísticas da Libras e da língua portuguesa.

Considerações Finais

Com o objetivo compreender os aspectos linguísticos da LIBRAS e sua relação com o processo de tradução e interpretação dos TILS, este trabalho apresentou de forma breve algumas questões sobre a trajetória desse profissional, ressaltamos que a luta por direitos dos surdos ajudaram para que o tradutor intérprete fosse reconhecido e valorizado como profissão.

Deste modo, o contexto do trabalho do TILS, marcado inicialmente pelo trabalho voluntário e a experiência, aos poucos tem feito parte dos espaços acadêmicos, tornando-se objeto de várias pesquisas. Além disso, salientamos também a expansão dos cursos de formação desse profissional em todo Brasil.

Nesse contexto, o TILS enquanto mediador da comunicação entre surdos e ouvintes, precisa aprofundar o seu conhecimento teórico na estrutura da língua de sinais, para que possa assim desenvolver melhor suas técnicas de tradução e interpretação, para que as pessoas surdas realmente participem e compreendam a comunicação em ambientes, majoritariamente, ouvintes.

Referências

BARBOSA JÚNIOR, Joel; SANTOS, Teresa Cristina dos. A formação do tradutor interprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Língua Portuguesa, âmbitos de atuação e áreas de especialização: A necessidade de uma atuação de qualidade. **Revista PROFT**. Vol.2, N°1 junho, 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou com a mobilidade reduzida e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Lei nº 12.319. Regulamenta a profissão do tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2002.

GESSER, Audrei. **Interpretar ensinando e ensinar interpretando**: Posições Assumidas no ato Interpretativo em contexto de Inclusão para Surdos. Cadernos de tradução, Florianópolis, v.35, n° especial 2, p.534-556, jul-dez, 2015.

GESSER, Audrei. **Tradução e interpretação da Libras II**. Texto base do curso de bacharelado em letras/Libras: Universidade de Santa Catarina. Florianópolis, 2011. Disponível em: < http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifica/traducaoEInterpretacaoDaLinguaDeSinais/assets/767/Texto_base_TIL_II_2008.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2016.

LACERDA Cristina Broglia Feitosa de. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [36]: p.133 - 153, maio/agosto 2010.Disponível em: < https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1604/1487>. Acesso em: 27 jun. 2017.

ISSN: 1982-0186

MACHADO, Paulo César. Movimentos Sociais Surdos *e a Educação:* tecendo comentários sobre a proposição da abordagem bilíngue para surdos*.* **Revista Linhas**, Florianópolis, V.6, N° 2, 2005.

QUADROS, Ronice Muller. *O Tradutor-* **Interprete em Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** MEC/SESP, 2004.

QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir Becker**. Língua de Sinais Brasileira***:* Estudos Linguísticos**.** Editora Artmed, 2004.

STROBEL, Karin Lilian; FERNANDES, S*.* **Aspectos linguísticos da Libras***.* SEED/DEE, 1998.

CONADE 2017

5ª. Ed. Nacional / 2ª. Ed. Internacional

CENÁRIOS DE MUDANÇAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E OS DESAFIOS DAS LICENCIATURAS

ISSN: 1982-0186

O VÍDEO COMO RECURSO DIDÁTICO NA INCLUSÃO DO SURDO NO ENSINO SUPERIOR

ALMEIDA, Edimilson Pereira [1]

COSTA, Vanderlei Balbino[2]

GREGÓRIO, Jordanna Sebastiana[3]

MELO, Érica Ferreira Melo[4]

Agência financiadora: Não contou com financiamento

Simpósio Temático 04: Educação, Diversidade, Cultura e Inclusão

Resumo: A inclusão escolar das pessoas com deficiência no ensino superior sempre se configurou como um entrave no sistema educacional brasileiro. O estudo reflexivo intitulado “O Vídeo como recurso didático na inclusão do surdo no ensino superior” resultou do trabalho de conclusão de curso realizado no curso de pedagogia na UFG. O problema de pesquisa foi: o vídeo é um importante recurso didático na inclusão do surdo no ensino superior? Os objetivos do estudo foram: conhecer e descrever sobre os recursos didáticos utilizados na inclusão do surdo no ensino superior; identificar, a luz da literatura quais são os principais recursos didáticos visuais empregados na inclusão do surdo no ensino superior; analisar até que ponto os vídeos como recursos didáticos podem contribuir para a inclusão do surdo no ensino superior. Os referenciais utilizados versaram sobre autores que discutem o vídeo como recurso didático no processo de inclusão do surdo no ensino superior. Os resultados nos mostraram que este recurso é de fundamental importância para inclusão escolar dos surdos na universidade. As considerações nos fizeram perceber que há uma necessidade de se investir na formação inicial e continuada dos professores que atuam na escola comum em todos os níveis.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Estudante Surdo. Recurso Audiovisual.

[1] Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), Estado de Goiás. E-mail: edimilson.ep@gmail.com.

[2] Doutor em Educação Especial pela UFScar. Professor adjunto do curso de Pedagogia UFG/REJ. E-mail: profvanderleiufg@gmail.com

[3] Mestre em Educação para Ciências e Matemática pelo IFG. Professora do curso de Ciências Biológicas, UNEMAT. E-mail: gregoriojordanna@gmail.com

[4] Mestre em Educação pela UFV. Tradutora Intérprete de LIBRAS, UFG/REJ, E-mail: melo.ericaferreira@gmail.com.

ISSN: 1982-0186

Introdução

Há muito tempo a educação das pessoas com deficiência têm sido vista como problema, pois os professores afirmam que não estão preparados para ensinar essas pessoas.

Não fugindo a esta regra, as escolas também afirmam que não estão preparadas para receberem o aluno surdo. Os gestores; os professores e os colegas têm muitas dificuldades em incluir o aluno surdo na sala de aula. Isso acontece porque tanto os professores como os colegas não falam a língua do surdo, que é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Isso para surdo é um problema, pois a comunicação em sala de aula se torna muito difícil.

Quando nos referimos à educação superior a situação não é muito diferente. Sem a formação na área, os professores e os colegas dos surdos têm dificuldades para entender que eles aprendem mais pelo contato visual. Consequentemente, não entendem que a realidade do aluno surdo na universidade é diferente dos que são ouvintes. Por isso, de acordo com Costa (2012), é necessário adaptar os conteúdos, o currículo e até as avaliações, pois cada pessoa aprende de forma diferente, ritmos diferentes, tempos diferentes.

Atualmente, o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG) Regional Jataí (REJ), não conta com nenhuma disciplina obrigatória que aborde a temática da educação especial. A falta de disciplinas que abordem esta temática faz com que os acadêmicos não recebam uma formação adequada para trabalharem com alunos com necessidades educativas especiais.

Assim, o problema que motivou e orientou esta pesquisa pode ser expresso na seguinte pergunta: Como o vídeo, enquanto recurso didático visual pode contribuir para o processo de inclusão do surdo no ensino superior? Em consonância com a questão de pesquisa, o objetivo geral da mesma foi: Conhecer e descrever sobre os recursos didáticos utilizados no processo de inclusão do surdo no ensino superior. De maneira específica a pesquisa buscou: identificar, a luz da literatura, quais são os principais recursos didáticos visuais empregados no processo de inclusão do surdo no ensino superior e analisar se no cenário da educação superior há a elaboração de recursos didáticos visuais voltados à inclusão do surdo.

ISSN: 1982-0186

Diante do exposto, essa pesquisa se faz necessária porque, acreditamos que o surdo aprende mais quando as aulas são ilustradas com apresentações, com fotografias, imagens, vídeos etc. Quando os professores ministram suas aulas usando as ilustrações, as pessoas surdas aprendem mais porque nossa aprendizagem ocorre melhor pelo contato visual.

Nossas experiências têm demonstrado que, enquanto aluno surdo no curso de Pedagogia, os professores podem preparar melhor suas aulas, elaborando recursos didáticos acessíveis e estratégias de ensino visual e ilustrativas que facilitem o processo de inclusão do surdo no curso de Pedagogia e em outros cursos que formam professores.

Os professores e os colegas precisam entender a realidade vivida pelo surdo na universidade. Por isso é necessário que as aulas dadas pelos professores sejam mais ilustradas. Dessa maneira, a produção das imagens no processo de inclusão do surdo se configura em um bom recurso para que possamos aprender o que os professores estão tratando em sala de aula.

Para atingir os objetivos explicitados anteriormente, orientamo-nos pelos preceitos da pesquisa qualitativa. Ao fazer opção pela pesquisa qualitativa, vemos na obra de Gil (2002, p. 43), que pesquisa qualitativa é "aquela que aborda uma visão de mundo e das pessoas com o objetivo de entender as diversas situações". Nessa mesma linha de pesquisa, também observamos os escritos de Ludke e André (1986 p. 11), ao afirmarem que "a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento".

Ao considerarmos que o estudo fez opção pela pesquisa bibliográfica, investigamos diversos autores que discutem o uso do vídeo como recurso didático no processo de inclusão do surdo no ensino superior. Nesse sentido, pesquisa bibliográfica é conceituada por Severino (2007, p. 123), como sendo investigações em que “o pesquisador parte das pesquisas já existentes para fundamentar seu trabalho".

Na obra de Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica é definida como a investigação que é: "desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Os livros são fontes fidedignas de

ISSN: 1982-0186

investigação, uma vez que possibilita rápida obtenção de informações". Foi por essa razão que fizemos a opção pela pesquisa bibliográfica porque consideramos ser fonte muito importante para estudos e reflexão teórica, principalmente, se considerar que o vídeo ainda é um recurso didático pouco utilizado no processo de inclusão dos estudantes surdos no ensino superior.

A inclusão dos surdos no ensino superior

Nas últimas décadas, as políticas públicas têm se voltado mais para a educação das pessoas com deficiência, principalmente quando falamos sobre a educação dos estudantes surdos nas escolas, porque, hoje já temos a presença do intérprete de LIBRAS para acompanhar os alunos surdos nas aulas.

Visando construir uma educação para todas as pessoas, temos visto ocorrer diversos movimentos sobre educação especial para incluir todas as pessoas com deficiência. Segundo Sánchez (2005), desses movimentos fazem parte: a Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien-Tailândia (UNESCO, 1990); a Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais em Salamanca-Espanha (UNESCO, 1994) a Convenção Internacional para Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, (UNESCO, 1999), e o Fórum Internacional para educação de todos, em Dakar – Senegal (UNESCO, 2001), dentre outros.

A inclusão social e educacional das pessoas com deficiência é um direito fundamental. Para tanto, pensamos que a escola inclusiva é o lugar onde naturalmente todos tenham acesso educacional. Porém, nos perguntamos: como começar a promover uma inclusão de forma eficiente?

Os alunos com necessidade especiais matriculados nas escolas e classes comuns estão cumprindo um imperativo legal. A escola regular precisa receber alunos especiais, pois isso é um direito constitucional. Porém, em todas as escolas regulares existem, muitos problemas, porque elas às vezes não aceitam alunos com

ISSN: 1982-0186

deficiência, pois precisam adaptar conteúdos, metodologias, currículos e avaliações que favoreçam a inclusão dos alunos surdos.

Assim, pensamos que cada aluno é um sujeito individual, que aprende em ritmos, maneiras, jeitos e formas diferentes. A nosso ver, quando há homogeneidade, a escola fica impossibilitada de se organizar para desenvolver projetos pedagogicamente diferentes.

As possibilidades da inclusão escolar na luta contra a exclusão precisam se colocar em favor da construção das identidades autónomas das pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Desse modo, esse processo pode compartilhar na multiplicação de ações pedagógicas para ajudar os alunos com deficiência que estão matriculados no ensino regular.

No mundo atual, a inclusão precisa elaborar políticas, diretrizes e ações pedagógicas que ajudem a sociedade a entender que a diversidade humana é uma realidade. Assim precisamos compreender que há diferentes níveis de diversidade. As parcerias com as famílias, a capacitação dos professores e das pessoas que trabalham com a inclusão escolar e as escolas precisam melhorar.

Em relação ao atendimento dos alunos surdos. A inclusão escolar também é um processo lento e difícil, pois além de não ter adaptação em sua estrutura, a escola precisa também aceitar que os alunos surdos aprendem em outra língua, a LIBRAS.

Ao se referir a LIBRAS, precisamos afirmar que essa é a primeira língua das pessoas surdas, (L1), e a língua portuguesa é a segunda (L2). Nesse sentido, temos que lutar para que nas escolas em todos os níveis tenham o profissional intérprete para nos auxiliar nas aulas.

Diante da literatura sobre a educação dos surdos em todos os níveis, Quadros (1997) ressalta a importância de se elaborar políticas linguísticas bilíngues para a população que não tem conhecimento sobre a escola bilíngue, apropriada, as pessoas surdas. Assim, pensamos que no Brasil precisa ter mais propostas de educação bilíngues para os surdos, tais propostas consistem em um ensino em que as duas línguas se façam presentes. No caso específico das pessoas surdas: LIBRAS e português.

ISSN: 1982-0186

Os projetos de educação bilíngue ainda não fazem parte do sistema educacional no Brasil. Isso para o surdo dificulta sua inclusão na universidade, pois vemos que as pessoas com deficiência acabam não tendo quase que nenhuma atenção dentro das instituições de ensino.

Frente a este contexto, ressaltamos que no ensino superior, os alunos surdos enfrentam muitas dificuldades para se manter, até porque, o sistema educacional brasileiro nos vários níveis não está preparado para matricular alunos com surdez. Nesse sentido, nos parece comum observar que as escolas não estão preparadas para incluir o surdo. Conforme afirma Lacerda (2006), no Brasil a realidade é frágil, geralmente eles frequentam as aulas com a ajuda dos intérpretes. Para a autora, existe certa confusão em relação ao trabalho do intérprete na sala de aula, pois não é seu papel ensinar conteúdo, mas sim interpretar. Por isso, precisamos definir qual é a função principal do intérprete na sala de aula dentro da universidade.

Pensamos que um problema dentro da universidade em relação a inclusão dos surdos é o desrespeito a sua cultura, pois em geral não há em todos os seguimentos o respeito a essa cultura dentro da universidade. Não é proposital, talvez pela falta de informação das pessoas ouvintes que não conhecem a identidade nem a cultura surda.

Ao ingressar na universidade, os professores precisam aceitar que os estudantes surdos usem a LIBRAS para se comunicar, pois é essa a língua oficial daqueles que por não ouvir, e precisam da LIBRAS para se manter no sistema educacional em todos os níveis. Muitas vezes, quando os surdos se matriculam no ensino superior, as pessoas consideradas ouvintes não querem aceitar que a língua e a cultura do surdo sejam usadas pela comunidade surda como sua primeira língua.

Moreira e Fernandes (2008, p.05) afirmam que: “O respeito linguístico e cultural deve estar assentado em ações que envolvam muito mais que estabelecer apenas uma forma de comunicação entre surdos e ouvintes, reconhecendo a necessidade da língua de sinais, neste processo”. Garantir o acesso e a permanência de estudantes surdos nas instituições de ensino tem no consenso a necessidade da utilização da língua de sinais em sua educação apenas uma

ISSN: 1982-0186

realidade óbvia que não trará alterações no imenso panorama de fracasso pedagógico a que foram submetidas às pessoas surdas, até o presente momento.

O respeito ao diferente é preciso porque a língua de sinais é a língua própria da pessoa surda, havendo uma diferença na forma de comunicação entre aqueles que são ouvintes e os que são surdos.

O vídeo como recurso didático na educação do surdo

Os movimentos sociais dos surdos estão cada vez mais fortes e vêm propondo para a sociedade como um todo e, principalmente para a educação, a desconstrução da ideia do "surdomudo", como um sujeito totalmente passivo na comunicação. Ao contrário, estes movimentos propõem a existência de um sujeito ativo na comunicação, porém, pertencente a um grupo de característica linguística diferente da maioria.

Partindo desta ideia, destacamos a característica viso-espacial da LIBRAS para o surdo. Levando em consideração esta característica apontamos a necessidade de que os professores pensem em estratégias pedagógicas visando atender a esta especificidade no espaço educacional. Neste âmbito, as ferramentas tecnologias pautadas na visualidade têm se tornado cada vez mais importantes na interação e inclusão destes sujeitos nos espaços sociais.

Atualmente vivemos imersos em um mundo de imagens. Estamos em contato com a linguagem visual em salas de cinema, nos inúmeros aparelhos de televisão que estão por toda parte, nas telas dos computadores e celulares, sendo que em algum momento da nossa vida, essa linguagem chega até nós. Frente a este contexto, somos levados a despertar para uma inteligência diferente, apta a decodificar imagem, diferente da linguagem verbal, acostumada a entender e ver palavras.

A escola, inserida neste contexto, é desafiada a se apropriar destes recursos pautados na visualidade, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Neste sentido, Pires (2010) comenta que durante muito tempo o sistema escolar pautou-se essencialmente na linguagem escrita como única forma de legitimar os saberes, não

ISSN: 1982-0186

reconhecendo outros códigos como o visual, oral, audiovisual também como formas de leitura e escritura do mundo.

Às características do vídeo estão associadas à junção dos aspectos sensoriais, visuais; dos sons e escrita. Estes aspectos quando somados, se tornam muito significativas, pois chegam as pessoas por todos os sentidos. De acordo com Moran (2005), o vídeo parte daquilo que é visível, concreto, e por isso toca todos os sentidos. Frente ao enorme alcance destes recursos, é interessante refletirmos sobre de que maneira esses meios poderiam contribuir também no processo educacional e todo o potencial que imagens e sons oferecem aos processos didático-pedagógicos.

A rapidez com que sons e imagens são decodificados pelo cérebro somada às inúmeras sensações perceptivas estimuladas por elas, fazem do audiovisual um recurso eficiente no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Moran (2005) a linguagem do vídeo, por ser baseada na integração entre imagens, movimentos e sons, atrai os estudantes distanciando-se da rotina escolar.

Recursos como os vídeos e filmes têm um forte apelo emocional e, por isso, motivam a aprendizagem dos conteúdos apresentados pelos professores. Ou seja, com a utilização destes recursos os estudantes compreendem de maneira sensitiva, não apenas diante das argumentações da razão, ou seja, se trata da aquisição de experiências por meio de emoções, atitudes, sensações, etc.

No caso da pessoa surda, ao perder a audição, ele passa a ter na experiência visual o canal principal de apreensão do mundo e também de uma língua que lhe permitirá o acesso mais rápido às questões simbólicas: a língua de sinais.

O uso de material, visual na educação de crianças surdas, é discutido por Reyle (2003), a partir de sua experiência no campo da arte-educação. A autora afirma que "crianças surdas em contato inicial com a Língua de Sinais necessitam de referências da linguagem visual com as quais tenham possibilidade de interagir, para construir significado" (p.16). A autora ainda acrescenta que a imagem possui um aspecto lúdico que chama a atenção e estimula a curiosidade, aspectos fundamentais para a educação de surdos.

ISSN: 1982-0186

A partir do trabalho de Reyle (2003), compreendemos que a imagem, e a experiência visual funcionam como instrumentos de mediação pedagógica. No caso do aluno surdo, esta mediação é importante para que os conteúdos sejam trabalhados e possam de fato serem assimilados, permitindo ao surdo compreender, intervir e reagir no meio.

Mediante a utilização do vídeo na educação tanto dos alunos ouvintes como para os alunos surdos, assinalamos alguns princípios metodológicos que norteiam o trabalho do professor, dentre eles: o vídeo como sensibilização, para introduzir um novo assunto; o vídeo para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas; o vídeo como ilustração para ajudar a mostrar o que se fala em aula, a compor cenários desconhecidos dos alunos; O vídeo como simulação de experimentos perigosos ou que necessitam de muito tempo ou recursos; o vídeo como conteúdo de ensino, para trabalhar determinado assunto, de forma direta ou indireta; e o vídeo como produção para documentar eventos ou aulas, para intervenção em materiais já prontos, para expressão dos alunos ou até mesmo para avaliação (MORAN,1995; FERRÉS, 1996).

No que diz respeito à produção audiovisual no contexto pedagógico Moran (1995, p. 31), destaca que a produção de vídeo tem uma dimensão moderna e lúdica, uma vez que, integra linguagens de uma forma divertida permitindo brincar com a realidade. Neste cenário, os alunos podem ser incentivados a produzir vídeos em determinada disciplina ou em trabalho interdisciplinar. Para a realização destas atividades, Moran (1995) ainda propõe a criação de um roteiro, gravação, edição, sonorização e futura exibição para a comunidade escolar.

De acordo com Pires (2010), durante o processo de produção audiovisual vários fatores são desenvolvidos pelos educandos dentre eles: a apropriação da linguagem midiática para expressar suas ideias e sentimentos de forma criativa e artística; utilização da mídia para comunicação; bem como a compreensão da linguagem audiovisual como um espaço aberto a múltiplas leituras.

Para o aluno surdo, a produção de vídeos é sem dúvida um caminho para autonomia discursiva e crítica sobre os mais variados temas. O surdo não pode ficar eternamente restrito apenas aos textos escritos na língua portuguesa. Muito menos,

ISSN: 1982-0186

pode viver eternamente recebendo informações somente por meio de intérpretes ou demais intermediários. Ao proporcionar ao surdo à produção de materiais audiovisuais dá-se a ele acessibilidade à informação e a possibilidade de formação de um sujeito intelectualmente autônomo (CAMPELLO, 2008).

Considerações Finais

A partir da compreensão da linguagem audiovisual como integração entre imagens, movimentos e sons, salientamos que a mesma possui um forte apelo emocional. Desta forma, quando o professor utiliza tais recursos, os alunos podem compreender, por meio da aquisição de experiências de suas próprias emoções, atitudes, sensações.

No que diz respeito ao aluno surdo, o seu canal principal de apreensão do mundo consiste no visual, ou seja, segundo Reyle (2003), a imagem, e a experiência visual funcionam como instrumentos de mediação pedagógica. A autora afirma também que a imagem para a pessoa surda possui um aspecto lúdico que chama a atenção e motiva a curiosidade.

Deste modo, compreendemos que a linguagem audiovisual pode contribuir com a valorização e reconhecimento da cultura surda, a qual consiste no conjunto de aspectos que constrói a identidade cultural dos povos surdos. Assim, torna-se possível afirmar que os surdos vivem e conhecem o mundo por meios de suas experiências visuais, por meio também da língua de sinais, a qual consiste, em um dos elementos principais de sua cultura.

Finalmente, em nossas reflexões, conseguimos aferir que é da maior importância o investimento na formação inicial e continuada dos professores que estão atuando no ensino superior, em especial, quando neste registra-se a matrícula de estudantes com deficiência auditiva, até porque, esse novo público da educação especial aprendem de forma diferente, ritmos e tempos diferenciados aos demais alunos considerados normais.

ISSN: 1982-0186

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia Visual na Educação de Surdos-Mudos**. 2008. 166 f.. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2008.

COSTA, Vanderlei Balbino da. **Olhares docentes sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência na escola comum**. 2012. 199 f.. Tese (Doutorado em educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

FERRÉS, Joan. **Vídeo e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 156 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. CEDES,** Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, Ago. 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, José Manuel. Desafios da televisão e do vídeo à escola. *In*: Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida; José Manuel Moran (Org.). **Integração das Tecnologias na Educação.** Brasília: Secretaria de Educação à Distância. 2005. Cap. 3. p. 96-101. (Salto para o futuro). Disponível em: <http://pt.slideshare.net/volneif/integrao-das-tecnologias-na-educao-44138763> Acesso em 5 abr. 2013.

MORAN, José Manuel. O Vídeo na Sala de Aula. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, n. 2, p. 27-35, jan./abr. 1995.

MOREIRA, Laura Ceretta; FERNANDES, Sueli. **Acesso e Permanência de Estudantes Surdos no Ensino Superior.** Texto base referente à palestra apresentada na Mesa 02: “Ingresso e Permanência dos Estudantes Surdos nas IES”, em I SIES: Trajetória do Estudante Surdo, em 26 e 27 de maio de 2008. Londrina/PR. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/seminariosurdez/pages/arquivos/palestra_mesa_02_01.pdf> Acesso em: 25 mar. 2013.

PIRES, Eloiza Gurgel. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 281-295, jan./abr. 2010.

QUADROS, R. M. **A educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ISSN: 1982-0186

REYLE, L. H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para Pré-escolares surdos. *In*: I. R. Silva; S. Kauchakje & Z. M. Gesueli (Orgs.). **Cidadania, Surdez e Linguagem**: desafios e realidades. São Paulo: Plexus, 2003. p.161-192.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão - Revista da educação especial**, Brasília: MEC/SEESP, out. 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em: 28 jun. 2017.

UNESCO. **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/24/docs/internacional_01.pdf> Acesso em: 28 jun. 2017.

UNESCO. **DECLARAÇÃO de Salamanca sobre Princípios**, Política e Prática em Educação Especial. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 28 jun. 2017.

UNESCO. **Educação para Todos:** o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf> Acesso em: 28 jun. 2017.

CONADE 2017

5ª. Ed. Nacional / 2ª. Ed. Internacional

CENÁRIOS DE MUDANÇAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E OS DESAFIOS DAS LICENCIATURAS

ISSN: 1982-0186

A DEFICIÊNCIA VISUAL E O ENSINO DE LÍNGUAS: ANÁLISE DE UMA ESCOLA DE IDIOMAS

TEIXEIRA, Lucas Diniz[1] – Facip – UFU/MG

VILELA, Maria Aparecida Augusto Satto[2] - Facip – UFU/MG

Agência financiadora: A pesquisa não contou com financiamento

SIMPÓSIO TEMÁTICO 04: Educação, Diversidade, Cultura e Inclusão

Resumo: Este trabalho apresenta reflexões sobre o ensino de idiomas para pessoas com deficiência visual (PCDV). O objetivo precípuo foi identificar as dificuldades e os aspectos positivos encontrados por estudantes com deficiência visual que frequentaram uma escola de idiomas de uma cidade do Triângulo Mineiro. Foram realizadas entrevistas com 2 (dois) discentes, por meio de um roteiro semiestruturado com seis perguntas. Identificaram-se as suas necessidades como problemas em relação à infraestrutura, os aspectos positivos do convívio na escola ao fazerem o curso de inglês e espanhol, uma vez que foram adaptados recursos didáticos, assim como as dificuldades, pois um deles parou de frequentar a escola de idiomas sem se formar no curso de línguas, evidenciando que, muitas vezes, a limitação não está na deficiência em si, mas nas condições socioeconômicas. Destaca-se, por fim, que a inclusão tem no professor, por meio de suas práticas, da relação com o estudante com deficiência, dentre outras ações, um dos agentes de mudança na escola.

Palavras-chave: Deficiência visual. Escola de idiomas. Inclusão.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo identificar as dificuldades e os aspectos positivos encontrados por estudantes com deficiência visual que frequentaram uma escola de idiomas de uma cidade do Triângulo Mineiro, com base em seus relatos.

A escolha pela temática ocorreu em função do autor deste trabalho ter sido monitor de um estudante de Geografia com deficiência visual (baixa visão), atendido pelo Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial -

[1] Graduando em Pedagogia, pela Faculdade de Ciências Integradas do Pontal - Universidade Federal de Uberlândia, (Facip/UFU), Ituiutaba, Estado de Minas Gerais. lucasdt14@hotmail.com

[2] Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal - Universidade Federal de Uberlândia, (Facip/UFU), Ituiutaba, Estado de Minas Gerais. cidasatto@ufu.br

ISSN: 1982-0186

CEPAE da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal - Facip, Universidade Federal de Uberlândia - UFU. O trabalho constituía, de modo geral, em atendimento ao discente, digitalização de textos e livros, assim como aplicação de provas, por meio da leitura delas.

Também, convive-se cotidianamente, no Centro, com outros estudantes que têm a mesma deficiência ou outras, e esse convívio contribui para procurar conhecer o outro, entende-lo, de modo a identificar suas potencialidades e interesses, mais do que os limites e as dificuldades.

Essa experiência proporcionou maior compreensão sobre a deficiência visual, assim como estimulou reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o recurso imagético faz parte do cotidiano dos docentes, seja por meio da exibição de filmes, uso de imagens, da lousa, dentre outros. Nesse sentido, como contribuir com a construção do conhecimento de pessoas que não são videntes?

O interesse pela deficiência visual, em específico, gerou, além desta pesquisa, a elaboração de um projeto de uma exposição cujo objetivo principal é “propiciar, por meio da experiência sensorial d@s participantes, reflexões a respeito da riqueza e diversidade cultural de diferentes grupos sociais.” (TEIXEIRA, 2017). Essa exposição será realizada nos *campi* da Universidade Federal de Uberlândia durante o Festival de Inverno desta Instituição durante os meses de julho e agosto de 2017.

Pelo exposto, identificam-se alguns motivos que justificam a escolha do tema deste trabalho. Para a compreensão do objeto de pesquisa, realizou-se uma entrevista semiestruturada, com 06 (seis) perguntas, com 02 (dois) estudantes universitários com baixa visão, que cursaram a mesma escola de idiomas de uma cidade do Triângulo Mineiro. Um deles parou de frequentá-la sem se formar no curso, evidenciando que, muitas vezes, a limitação não está na deficiência em si, mas nas condições sociais e econômicas; e o outro que conseguir concluir os estudos. Destaca-se que o número reduzido de entrevistados deve-se ao fato de que, na Universidade existem 4 (quatro) discentes com baixa visão, um deles não fez curso de línguas e o outro, por alguns impedimentos, não pode participar da pesquisa.

ISSN: 1982-0186

Para a análise dos dados coletados, Gusmão (2000) e Glat (2009. 2011) foram importantes para a compreensão da escola como espaço da diversidade e da inclusão. Destaca-se que as duas autoras não se referem a escolas de idiomas, mas sim a escolas comuns. A utilização delas justifica-se porque entende-se que qualquer instituição educacional deve primar pelo compartilhamento de saberes e valorização das diferenças. Outros autores que contribuíram para a pesquisa foram Silva Júnior, Junger e Lemos (2009), pois tratam, especificamente, do ensino de línguas para pessoas com deficiência visual, enfatizando a leitura.

Tendo em vista essas considerações iniciais, este artigo apresenta uma breve análise do referencial teórico, posteriormente trata da metodologia e, em seguida, dos resultados obtidos e da discussão deles, e encerra com as considerações finais.

Deficiência visual e o ensino de línguas

Nesta parte, será discutido sobre como se caracteriza a deficiência visual, e como a instituição educacional, formal ou não, se constitui como espaço importante para o trabalho com a diversidade, incluindo os estudantes. Nesse contexto, é relevante refletir sobre a escola de idiomas e o ensino de línguas para pessoas com deficiência visual.

Os discentes com deficiência visual têm interesses e capacidades como seus colegas videntes. Eles precisam, contudo, que as escolas se adéquem e tenham acessibilidade, não só arquitetônica, mas também metodológica, atitudinal, dentre outras (SASSAKI, 2009) para que, assim como todos os demais estudantes, possam ter condições de ensino, mobilidade etc.

A deficiência visual se constitui pelo grupo das pessoas que possuem baixa visão, caracterizada por não poder ser corrigida com óculos ou similares. Ela as deixa incapaz de enxergar totalmente e, em alguns casos, ocorre por causa de catarata, que impacta diretamente quanto ao brilho da luz, por glaucoma, que provoca danos no nervo óptico, dentre outros problemas. E também pelo grupo daquelas que têm cegueira existente desde o nascimento, por várias causas, como má formação, infecções adquiridas pela mãe durante a gravidez, dentre outras, bem como pode ocorrer ao longo da vida.

ISSN: 1982-0186

De acordo com o documento “Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão”, publicado pelo Ministério da Educação, baixa visão é

> (...) a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo. A perda da função visual pode se dar em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados. (BRASIL, 2006, p.16).

Verifica-se que a baixa visão não se configura apenas por fatores biológicos. Ela também pode ocorrer em função de aspectos relacionados ao meio onde se vive, indicando que também é originada por variáveis sociais. Essa é uma questão muito importante visto que, mesmo com avanços nas discussões teóricas, ainda encontram-se professores que responsabilizam o estudante pela deficiência que possui. Ressalta-se que, mesmo que a causa seja biológica, a pessoa não pode ser apontada como a causadora da própria condição, afinal não é uma escolha.

Em relação à cegueira, ela é compreendida como

> (...) a perda total da visão, até a ausência de projeção de luz. Do ponto de vista educacional, deve-se evitar o conceito de cegueira legal (acuidade visual igual ou menor que 20/200 ou campo visual inferior a 20° no menor olho), utilizada apenas para fins sociais, pois não revelam o potencial visual útil para a execução de tarefas. (BRASIL, 2006, p.16).

Para fins educacionais, a acuidade visual do estudante não pode ser desconsiderada e sim potencializada para que não perca esse resquício de visão, uma vez que não se pode limitar a capacidade dele ao grau que pode ser limitador, indicando mais o que ele não é capaz de fazer.

Sendo assim,

> (...) para que a diferença não reproduza desigualdades, não basta que todos os alunos tenham igualdade de oportunidade de acesso à escola. É preciso que se reconheça e se trabalhe com as diferenças individuais do alunado, sobretudo aquelas que afetam diretamente o processo ensino-aprendizagem. Caso contrário, o aluno deixará de ser excluído da escola, mas continuará excluído na própria escola – já que não terá como se apropriar do conhecimento nela veiculado. (GLAT, 2011, p.4).

ISSN: 1982-0186

Nessa perspectiva, as instituições não devem promover mais exclusão, posicionando-se contra práticas pedagógicas discriminatórias, que estimulam o fracasso escolar de muitos estudantes, transformando a diferença em motivo de vergonha para muitos discentes com deficiência ou quaisquer outras marcas de distinção. Segundo Gusmão (2000), é imperativo que se ensine as crianças a se respeitarem, como também é importante que o docente perceba como sua concepção de mundo está impregnada de interferências sociais.

Algumas escolas vêm se reestruturando quando o assunto é inclusão, porém, precisam de apoio, no sentido de serem oferecidos cursos de capacitação, pois além de os docentes aprenderem a trabalhar com pessoas com DV ou outras deficiências, podem modificar as práticas pedagógicas utilizadas. Algumas escolas de idiomas usam artifícios visuais para ensinar seus alunos e, no caso das pessoas com deficiência visual, o uso desses recursos didáticos apenas dificulta a aprendizagem.

De acordo com Silva Júnior, Junger e Lemos (2009, p.108-109),

> (...) o ensino da língua tem que estar inserido na compreensão da cultura. Durante muito tempo não houve a preocupação em inserir no ensino da língua estrangeira componentes culturais.
> Assim sendo, importante é reconhecer o papel da abordagem cultural no ensino da leitura em E/LE para os deficientes visuais. A cegueira, embora indique um fator limitador, não caracteriza a diminuição da capacidade intelectual do sujeito.

Para os autores, o ensino da leitura de uma língua estrangeira deve levar em consideração a abordagem, destacando-se o papel da cultura nesse processo, visto que a língua também é um produto desta.

Outro aspecto importante é entender o aluno, compreender suas particularidades, o que é, sem dúvida, algo importante, tratando-se de processo de ensino-aprendizagem. Ele ocorre antes da aula em si, por meio do planejamento dela até sua implementação, e depois dela, tendo em vista seu impacto no conhecimento de discentes e docentes. Os professores devem compreender que os discentes aprendem de forma diferente e que estes precisam, de maneira particular, serem compreendidos. Eles (docentes) têm uma responsabilidade significativa a respeito do conteúdo a ser ministrado em sala de aula e da aprendizagem dos discentes.

ISSN: 1982-0186

Metodologia

O trabalho foi realizado de acordo com a proposta de uma pesquisa qualitativa, apresentando a perspectiva de estudantes com deficiência visual sobre a escola de idiomas em que estudaram. Segundo Minayo (2002, p.21-22), esse tipo de pesquisa, "(...) trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos (...)."

Assim, segundo a autora, a pesquisa qualitativa trata-se de uma abordagem científica que busca analisar as particularidades dos indivíduos, propondo discutir e entender determinado assunto, tendo em vista que os pesquisados têm liberdade para apresentar seus pontos de vista.

Realizaram-se entrevistas com dois estudantes com deficiência visual que cursaram a mesma escola de idiomas, de uma cidade do Triângulo Mineiro. O primeiro, denominado neste artigo de Harry[3], tem baixa visão e frequentou a escola de idiomas durante sete anos, concluindo o curso de inglês, e atualmente é estudante do 9º período do curso de História da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal - Facip, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. O segundo aluno, Billy[4], também é estudante do curso de História – FACIP/UFU, do 6º período, tem baixa visão, e teve experiência com a escola de idiomas na adolescência por 8 (oito) meses, mas por motivo de trabalho não concluiu o estudo da língua estrangeira.

A entrevista consistiu de um roteiro semiestruturado com seis perguntas que abrangeram aspectos como o preconceito sofrido pelos sujeitos, a falta de relação entre professor e aluno, as práticas usadas pelos docentes no processo de aprendizagem e a acessibilidade da escola.

Pretende-se, na análise, evidenciar a percepção particular dos estudantes sobre a escola de idiomas. Destaca-se assim, a importância dos dados para compreender o objeto estudado, a fim de refletir sobre a inclusão em espaços escolares, diferentes dos das escolas de ensino comum.

[3] Para preservar o sigilo e a identidade dos discentes será utilizado nome fictício.
[4] Para preservar o sigilo e a identidade dos discentes será utilizado nome fictício.

ISSN: 1982-0186

Resultados e discussão

Os resultados analisados são fruto da pesquisa realizada com dois estudantes que têm deficiência visual e fizeram curso de língua estrangeira em uma escola de idiomas. Foram realizadas entrevistas com seis perguntas que identificaram as dificuldades e os aspectos positivos encontrados por eles no ambiente escolar.

Quando questionados a respeito de acessibilidade dentro da escola, Harry (2017) relatou que

> (...) foi meio complicado tratar desse assunto dentro da escola. Eles não estavam preparados para ter um aluno cego, mas foi tudo resolvido, viram minhas limitações e colocaram minha sala na parte de baixo da escola, para que eu não precisasse subir e descer escada.

Para Billy (2017), “a questão da acessibilidade não há, pensando tecnicamente. Eles não têm esses projetos de reestruturar o espaço para receber um aluno com deficiência visual, a escola e os professores dão menos importância para isso”.

Segundo esses relatos, verifica-se que, mesmo em tempos de discussão sobre inclusão, o impacto desses debates nas escolas, sejam as de ensino formal ou não, ainda requer tempo, investimento em formação e comprometimento dos profissionais envolvidos. Em relação à escola de idiomas, tendo em vista a organização diferente das instituições de ensino comum, o questionamento sobre suas prioridades e suas concepções é importante.

Mesmo não se referindo a uma escola de idiomas, Glat (2009) assinala questões relevantes para esta pesquisa. Ela destaca que

> Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social. (GLAT, 2009, p.16).

Nessa perspectiva, a estrutura física da escola não pode ser compreendida como o fator mais relevante para a inclusão dos discentes. É preciso considerar

ISSN: 1982-0186

também, outros aspectos, como as metodologias, estratégias pedagógicas e currículo.

No tocante à relação com os docentes, técnicos e outros discentes, Harry e Billy disseram que não se sentiam excluídos. “Os professores me davam aulas extras, para que eu acompanhasse a turma dentro da sala. Eles me davam essas aulas para que eu não me sentisse inferior na sala, se caso eu ficasse para trás dentro da sala de aula” (HARRY, 2017). Billy (2017) afirmou que “a relação que (...) tinha com os professores eram as melhores. Eles realizaram trabalhos na parte dos materiais didáticos, as apostilas em Braille me ajudaram. Isso eu não tenho o que reclamar”.

Ao analisar as respostas, reflete-se sobre a importância de estruturar o ambiente e os recursos didáticos para ensinar o aluno com DV, uma vez que até na locomoção dentro da escola, segundo os dois entrevistados, enfrentaram dificuldades. De acordo com Billy (2017), a escola não se preparou para recebê-lo; ela foi se preparando à medida que as demandas surgiram.

Enxergando a escola como a grande responsável pela inclusão do aluno compreende-se que, além de ser um espaço de aprendizagem, é também um lugar onde ele relaciona com outras pessoas. No livro “Desafios da diversidade na escola”, Gusmão (2000) se refere à importância do que é a instituição escolar:

> (...) A escola mais que um espaço de socialização, torna-se um espaço de sociabilidades, ou seja, um espaço de encontros e desencontros, de buscas e de perdas, de descobertas e de encobrimentos, de vida e de negação de vida. A escola por essa perspectiva é antes de mais nada um espaço sociocultural (...). (GUSMÃO, 2000, p. 18).

Tendo em vista as relações sociais construídas no ambiente escolar, compreende-se a escola de idiomas como um espaço cultural em que se entrecruzam, além das culturas locais e nacionais, as de outros povos. A sala de aula passa a ser o principal ambiente dessas trocas por meio da relação tanto entre professor-aluno, como aluno e aluno (GUSMÃO, 2000).

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem tem que ser pensado observando todos os discentes, e em uma sala que tem estudantes com deficiência visual não é diferente. As metodologias e recursos didáticos devem ser utilizados de modo que o DV também aprenda.

ISSN: 1982-0186

Os métodos mais usados para ensinar idiomas são a gramática e a tradução. Muitas escolas usam um aparelho muito similar a uma caneta para traduzir, porém, sabe-se que na língua inglesa, como outras, o modo de se pronunciar é diferente do modo de escrever, o que pode acarretar dificuldades em sua aprendizagem. Desse modo, é importante que o planejamento das aulas favoreça o uso de recursos didáticos que estimulem a interação de toda a sala de aula, principalmente para a "compreensão leitora" (SILVA JÚNIOR, JUNGER; LEMOS, 2009) da língua, fundamentando-se nos aspectos culturais dela e do povo que a utiliza.

Uma vez que a pessoa com deficiência visual tem suas habilidades relacionadas a outros sentidos, que possibilitam ler e ver o mundo, deve-se investir em recursos e estratégias que favoreçam, principalmente, o tato e a audição. O sistema Braille, que pode não ser muito atrativo para a criança quando pequena deve ser trabalhado na sala de aula, tendo o professor a responsabilidade de fazer com que os materiais sejam prazerosos para o seu manuseio. No caso da escola de idiomas, é importante questionar se o estudante com deficiência visual sabe Braille, pois, no caso dos entrevistados, Billy tem conhecimento sobre esse sistema de escrita, mas Harry ainda não.

Assim, a escola deve trabalhar a fim de facilitar o aprendizado, e a familiaridade com metodologias que atendam as características de todos os estudantes. Desse modo, qualquer um, e não só a pessoa com deficiência, ao se deparar com novos métodos de ensino, podem se deparar com dificuldades; por isso, cabe à escola e ao professor proporcionar essa proximidade.

As reflexões apresentadas nesta análise indicam a necessidade de mais pesquisas sobre a temática que contribuem para uma discussão teórica e prática sobre o ensino e a aprendizagem de estudantes com deficiência para além das salas de aula do ensino regular, levando em consideração o contexto sociocultural no qual estão inseridos.

Considerações Finais

A partir dos relatos, foi possível refletir sobre os desafios acerca da acessibilidade na escola e as práticas pedagógicas. A discussão também instiga a

ISSN: 1982-0186

realizar mais pesquisas sobre a inclusão em ambientes fora do contexto da escola comum, como em relação à deficiência visual e o ensino de línguas.

A acessibilidade que a escola evidencia é muito mais que um piso tátil entre os corredores e as escadas. Ela deve ocorrer também na sala de aula, no relacionamento com o professor e os colegas da classe. Outro aspecto importante é a acessibilidade pedagógica, e a carência de materiais didáticos nas escolas causa dificuldades no aprendizado do aluno DV. Contudo, de acordo com Billy (2017), foi a partir de suas contribuições que os educadores pensaram em desenvolver recursos didáticos específicos, tendo em vista sua deficiência.

Os dados obtidos e a reflexões suscitadas pelo trabalho foram de grande relevância para que o estudo possa ser aprimorado a fim de analisar sobre as possibilidades e as dificuldades no ensino de idiomas para os estudantes com deficiência visual.

REFERÊNCIAS

BILLY. **O ensino de línguas para deficientes visuais**: análise de uma escola de idiomas. 22 de abril de 2017**.** Entrevista concedida à Lucas Diniz Teixeira.

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. 2 ed. Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. (Série: Saberes e práticas da inclusão). Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunoscegos.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2017.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

ISSN: 1982-0186

_____. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. 2011. Disponível em: < http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Glat.Eduinclusiva.2011.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2017.

GUSMÃO, N. M. M. Desafios da diversidade na escola. **Mediações** – Revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9-28, jul. /dez, 2000. Disponível em: < http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9158 >. Acesso em: 17 mar. 2017.

HARRY. **O ensino de línguas para deficientes visuais**: análise de uma escola de idiomas. 30 de março de 2017. Entrevista concedida à Lucas Diniz Teixeira.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, SUELY Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1993.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de* **Reabilitação** (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira; JUNGER, Cristina de Souza Vergnano; LEMOS, Rodrigo de Oliveira. O ensino da leitura a alunos deficientes visuais em turmas regulares de espanhol/ Língua Estrangeira (E/LE). **Caderno Seminal Digital**, Ano 15, Nº 11, V 11, Jan / Jun 2009. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/viewFile/9826/7692>. Acesso em: 29 jun. 2017.

TEIXEIRA, Lucas Diniz. **Percepções sobre/de/no mundo**: uma exposição de sentidos. EDITAL/UFU/PROEXC/ N° 37/2017. Universidade Federal de Uberlândia. 2017.

CONADE 2017

5ª. Ed. Nacional / 2ª. Ed. Internacional

CENÁRIOS DE MUDANÇAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E OS DESAFIOS DAS LICENCIATURAS

ISSN: 1982-0186

O SURDO NO CENÁRIO ATUAL: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO, UMA TRAJETÓRIA DE CONQUISTAS.

SILVA, Fernando da Rocha[1]

SILVA, Simone Machado da[2]

Simpósio Temático 4: Educação, Diversidade, Cultura e Inclusão

Resumo:

A presente pesquisa, resulta em uma análise do contexto educacional do aluno surdo e sua trajetória no decorrer dos séculos até os dias atuais. O foco fundamental deste estudo é destacar a importância do português escrito na formação do sujeito com deficiência auditiva no contexto bilíngue. Visando uma integração da comunidade surda na sociedade e dentro do sistema educacional. Esta pesquisa tenta fundamentar alicerçada em estudos bibliográficos as principais dificuldades que manifestam dentro da educação bilíngue afim de elencar essa proposta. A metodologia dispõe de uma pesquisa qualitativa apoiada em escritos teóricos e bibliográficos, decretos, leis e autores como, Santana, Goldfeld, Quadros, Cervelline, dentre outros. O desfecho deste estudo nos leva a contemplar as conquistas alcançadas ao longo do tempo, pela comunidade surda.

Palavras chave: Inclusão. Segregação. Bilíngue.

Introdução

O objetivo desta pesquisa, é esclarecer as necessidades educacionais da pessoa surda no processo de ensino aprendizagem do educando surdo, apontando as dificuldades enfrentadas pela comunidade surda no processo educacional. A temática central desenvolvida neste trabalho é a conquista da educação bilíngue dos aprendizes surdos no campo educacional.

Nessa perspectiva, pretende-se fazer uma abordagem histórica sobre a educação dos surdos no Brasil e no mundo, destacando a trajetória destes sujeitos na idade média até os dias atuais, além de elencar as metodologias e práticas de ensino utilizadas por educadores de surdos dentro de sua trajetória de letramento.

[1] Especialista em educação de Surdos. Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI Universidade Federal de Goiás Regional Jataí (UFG/REJ), silva.fernandorocha@gmail.com

[2] Graduada em pedagogia, Núcleo de Acessibilidade e Inclusão –NAI Universidade Federal de Goiás Regional Jataí (UFG/REJ), simoneane@yahoo.com.br

Entretanto é importante saber que foram várias as conquistas do povo surdo, porém ainda percorrem um caminho de lutas em busca da tão sonhada integração cultural e social e também a liberdade de expressão de identidade linguística.

Aspecto Histórico e cultural do povo surdo

Argumentar sobre o tema surdez e educação de surdos requer uma retrospectiva histórica dentro da cultura surdas do mundo inteiro.

De acordo com Guarinello (2007, p. 19-20) por volta do século XV, os conceitos sobre a surdez eram bastante contraditórias e negativas. Na idade média a pessoa que nascia surda era considerada um ser castigado pelos deuses em diversas civilizações. Aristóteles (384-322 a.C) dizia que as pessoas que nasciam surdas eram mudas e incapazes de falar uma palavra. Para Aristóteles, uma pessoa para adquirir a consciência humana, tudo deveria penetrar por meio de um dos órgãos do sentido e a audição era o canal mais importante para o aprendizado.

Aranha relata que as pessoas com deficiência no Egito só pertencia a sociedade como modelo escravista, serviam somente para exercer os trabalhos braçais nas grandes construções das majestosas pirâmides, desta maneira muitos contraiam várias doenças ou eram mutilados devidos acidentes de trabalho, ficando incapaz para exercer suas atividades.

Guarinello (2007) enfatiza que em Roma os surdos não tinham direitos legais. Os surdos desta época não podiam fazer testamentos e precisavam de um curador para todos seus negócios. Até mesmo dentro da igreja católica os surdos eram submetidos a preconceitos, a igreja afirmava que a pessoa surda tinha alma mortal devido a incapacidade de falar os sacramentos.

Ao limiar do século XVI, surge o primeiro educador de surdos da história, conhecido como monge beneditino espanhol “Pedro Ponce de León”. Ponce, foi responsável pela educação de quatro surdos, filhos de nobres, naquele período era proibido a utilização de língua de sinais, sendo assim, Ponce, ensinou a esses surdos a falarem italiano, grego e latim além de ensiná-los algumas noções de física

e astronomia. Para isso Ponce utilizou-se de um alfabeto manual para que os surdos pudessem ter compreensão daquilo que era ensinado.

Um grande marco na história dos surdos que merece ser retratado foi o congresso de Milão em 1880, na Itália. Esse Congresso reuniu professores de surdos de vários países do mundo. Neste congresso ficou concluído que o método oral puro deveria ser adotado como método definitivo para o ensino dos surdos. Castro e Carvalho (2005, p.16).

Retratando a educação dos surdos no Brasil

A educação de surdos no Brasil inicia em 1855, período este em que chega o professor surdo francês Hernest Huet. Sua vinda ao Brasil teve como objetivo educar duas crianças surdas. Logo em seguida em 26 de setembro de 1857 foi fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM). Nesta época o Instituto só atendia surdos do sexo masculino e funcionava apenas como asilo. Em 1925 foi estabelecido que o instituto deveria focar sua atuação visando a profissionalização de sujeitos com surdez. Décadas depois, em 1951 foi elaborado o primeiro curso normal para a formação de professores para a atuação no campo da surdez. Em 1957, por intermédio do governo de Juscelino Kubitschek, foi aprovada pela Lei Nº 3.198 de 6 de Julho de 1957, a modificação do nome do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, para Instituto Nacional de Educação de surdos (INES). Castro e Carvalho (2005, p.17-18).

Os relatos históricos afirmam que o INES seguia a tendência Oralista na educação dos surdos como podemos ver na obra de Goldfeld (1997, p.29) quando afirma que “em 1911, no Brasil, o INES seguindo a tendência mundial, estabeleceu o Oralismo puro em todas as disciplinas. Mesmo assim, a língua de sinais permaneceu em sala de aula até 1957”. Ainda nesta mesma época foi proibido o uso da língua de sinais nas salas de aula do INES, mas, mesmo em meio a tal proibição os alunos faziam uso da língua de sinais nos corredores do instituto.

Na atualidade em pleno século XXI a comunidade de pessoas surdas vive uma nova realidade, cabível aos princípios sociais da contemporaneidade onde

ISSN: 1982-0186

todos legalmente têm direitos iguais até mesmo a uma língua, como prevê a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos e também especificamente no Brasil, a Lei Nº 10.436/2002 que oficializa a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como língua natural da comunidade surda brasileira.

Metodologias educacionais para a pessoa surda.

As tendências educacionais para sujeitos com surdez seguem três metodologias, sendo a Oralista, a Comunicação Total e a Bilíngue.

Goldfeld (1997, p.30) esclarece que o Oralismo ou metodologia Oralista visa à integração da criança surda na comunidade ouvinte, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso o do Brasil a Língua Portuguesa).

A metodologia Oralista defende a ideologia de que a criança surda deve adquirir a língua oral, fazendo o desuso da língua de sinais vigente em seu país. O foco principal do Oralismo é minimizar a surdez estimulando o sistema auditivo. Pode-se entender melhor esse processo observando o grifo de Goldfeld.

Conforme aponta Goldfeld (1999, p. 28) o mais célebre defensor do Oralismo foi Alexander Graham Bell, o inventor do telefone. Em 1880 foi realizado em Milão O Congresso internacional de Educadores de Surdos, neste congresso foi colocado em votação qual método deveria ser utilizado na educação dos surdos, e dentre os votantes, destaca-se a atuação de Alexander Graham Bel, o qual exerceu uma grande influência no resultado dessa votação ao contrário dos surdos que não tiveram direito de voto neste congresso. A partir de então, com a escolha do Oralismo, foi banido o uso da língua de sinais. Neste sentido a educação de surdos passou por um grande transtorno, vendo que a partir do século dezoito os surdos já possuíam certa potencialidade sobre a língua de sinais.

Cervellini (2005, p. 34) expõe que a vitória do Oralismo sobre a Língua de Sinais, aponta para a questão da não aceitação do diferente. A autora diz ainda que existe um ideal de normalidade que deve ser perseguido. E isto não acontece somente com os surdos, mas com qualquer sujeito.

ISSN: 1982-0186

Para melhor entender a filosofia oralista, Soares (2005, p.1) diz que o oralismo é um processo pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção de linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição pra receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da fala. O que não condiz com a realidade do surdo, a qual é amparada pela modalidade visual.

Os relatos de Goldfeld (1998, p. 34) os surdos que dominam as regras gramaticais da língua portuguesa e consegue oralisar, se torna uma sujeito bem sucedido perante a sua falta de audição. O Oralismo, portanto tenta preparar o surdo para enquadrar-se à comunidade ouvinte. Porém essa façanha ainda não foi efetivada na vida de muitos surdos devido à utilização da linguagem gestual.

A filosofia da comunicação total, de acordo com Goldfeld (1997, p. 35) "*tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e surdos e ouvintes"*. Esta filosofia atesta que o oralismo não é bastante para o total desenvolvimento da criança surda. Estudos afirmam que crianças surdas expostas diretamente à língua oral obtiveram excelentes resultados no aprendizado da língua oral, mas por outro lado, obtiveram péssimos resultados nos desenvolvimentos cognitivo, social e emocional.

De tal modo a Comunicação Total defende a utilização de todos os recursos linguísticos tanto orais ou visuais. Essa filosofia chegou ao Brasil por volta da década 70 por intermédio da Professora Ivete Vasconcelos, educadora de surdos da Universidade Gallaudet.

Para Goldfeld, a Comunicação Total acredita que o bimodalismo sendo uma tendência pedagógica que faz uso tanto da língua oral ou gesticulada pelo indivíduo com surdez, pode minimizar o bloqueio de comunicação vivenciado pelas crianças surdas, evitando assim consequências negativas na vida da criança com surdez.

Já bilíngue, é a proposta mais utilizada por educadores de surdos. Essa filosofia defende que a criança surda precisa adquirir duas línguas. A princípio a criança surda precisa adquirir como língua materna a língua de sinais, no caso do Brasil a Língua Brasileira de Sinais Libras e o português escrito como segunda língua.

Skliar (1999, p. 7) faz um paralelo entre as práticas clínicas e educacionais envolvendo o bilinguismo. Para o autor, a proposta de educação bilíngue para surdo pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clinicas hegemônicas, características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas e como um reconhecimento político da surdez como diferença"

Essa afirmação de SKLIAR deixa bem claro e evidente que o bilinguismo pode ser bem mais que o domínio de duas línguas sinalizada e escrita. Nesta condição a proposta bilíngue passa a ser um dispositivo pedagógico "especial"

QUADROS (1997, p. 29) afirma que o bilinguismo reflete três realidades que devem ser levadas em consideração pelos educadores de surdos: as realidades psicossociais, cultural e linguística. Este fato demonstra que o bilinguismo pode ser um mecanismo multifuncional na vida de um indivíduo com surdez. Sendo assim, a escola em geral precisa estar preparada para adequar-se à realidade de uma educação totalmente bilíngue. Além do mais os professores devem oferecer respaldo para a família da criança surda, esclarecendo todas as dúvidas acerca da linguagem dos surdos, métodos de ensino dentro da proposta bilíngue e assegurar que à família que a surdez não é uma situação negativa e sim algo que precisa ser tratado dentro das normas educacionais e linguísticas.

O bilinguismo em termos sociais, só pode acontecer em países onde existem duas línguas ou mais. Todavia pode-se dizer que o bilinguismo está presente no mundo inteiro, pois sabe-se que em todo o mundo existe pessoas surdas que por necessidade faz uso de uma língua de sinais. Karnopp (2005, p. 227) argumenta que o bilinguismo é considerado um fator social que envolve dois grupos sociais com língua distinta. A autora afirma ainda que por meio do contato de pessoas surdas com pessoas ouvintes ocorre inevitavelmente o bilinguismo social.

Em síntese, pode-se dizer que essas tendências filosóficas para a educação de surdos são mecanismos que visam o fortalecimento educacional para sujeitos com surdez. Mas atualmente, o bilinguismo adquiriu um espaço representativo no cenário da educação dos surdos no Brasil e no mundo, por priorizar a língua natural dos surdos.

De acordo com Goldfeld (1997, p. 40) existem duas maneiras para definir o bilinguismo, uma delas defende que a criança surda precisa adquirir a língua de sinais como língua materna e depois aprender a modalidade oral da língua de seu país. Mas a autora também esclarece que nas últimas décadas a proposta bilíngue adquiriu outra perspectiva, ou seja, a pessoa surda para se tornar bilíngue precisa adquirir a modalidade escrita da língua falada em seu país e não a oral.

> "A língua escrita representa uma via privilegiada de acesso à ciência e à cultura. Para as pessoas surdas, é um meio importante para eliminar barreiras de comunicação em determinados contextos públicos ou particulares. É importante, portanto, que todas as pessoas surdas alcancem uma boa competência em linguagem escrita". SILVESTRE (2007, p. 93)

Observando os pressupostos de Núria Silvestre, entende-se que a aquisição de língua escrita pela criança surda deve ser tratada com uma atenção redobrada, pois a escrita na vida de um sujeito surdo o leva a emergir integralmente na vida social. Observa-se ainda que o bilinguismo deve ser um processo muito bem aplicado na vida da criança surda para que tenha resultados positivos e não negativos. A escrita da língua oral pelo surdo é um privilégio observando que apartir dela o surdo poderá romper barreiras dentro da comunicação tanto escolar quanto social.

Desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda através do bilinguismo.

Já se sabe que o bilinguismo é um mecanismo muito importante na vida da pessoa surda. E é por meio dele que a criança surda alcança objetivos positivos em sua vida escolar. Tais conceitos são apresentados por diversos estudiosos no campo da surdez que validam e reforçam a importância deste mecanismo nomeado como bilinguismo na esfera linguística. O bilinguismo reflete de forma simultânea na vida da criança surda tanto no campo cognitivo quanto no campo linguístico.

Muitos problemas de cunho linguístico e cognitivo presente na vida dos surdos são provenientes de uma má estruturação da Língua de Sinais. Para Góes (2002, p. 25) o atraso no desenvolvimento do surdo, seu acesso lento e incompleto ao pensamento abstrato e seus déficits cognitivos são devido à uma capacidade linguística limitada.

Como ressalta Goldfeld (1997, p. 104-105) a criança surda tem a capacidade espontânea de desenvolver-se linguística e cognitivamente por meio da exposição à Língua de Sinais. Argumentos como este reforça ainda mais o papel do desenvolvimento linguístico na vida da criança surda. De fato o único meio dos sujeitos surdos se integrarem ao meio social é por mérito da Língua de Sinais.

Goldfeld (1997, p. 109) atesta que em nível cognitivo, a Língua de Sinais tem autonomia crucial de resolver dificuldades como, por exemplo, o desenvolvimento das funções mentais superiores, que necessitam da linguagem como mediadora. A autora apresenta também idéias de Vygotsky e Bakyhtin envolvendo aspectos linguísticos cognitivos.

> “Se a criança estiver inserida em uma comunidade e interagir com os membros desta utilizando uma língua, ela poderá utilizar esta língua tanto para a comunicação como para o desenvolvimento cognitivo, através da internalização desta língua”. (Goldfeld 1997, p. 104-105)

Para assinalar a importância do bilinguismo no processo cognitivo do aprendiz surdo, deve se levar em consideração que a única via mediadora entre o aprender e a formação sócio cultural do cidadão está ligado intermediariamente ao bilinguismo. Portanto pode-se afirmar que sem o bilinguismo se torna inviável ou até meso infundável a formação do sujeito com surdez.

O ensino Bilíngue nas escolas inclusivas.

A educação escolar inclusiva vem sendo um grande desafio, que para ser efetivada faz necessário considerar os aprendizes surdos tem direito de acesso ao

conhecimento, à acessibilidade, bem como ao atendimento educacional especializado.

O bilinguismo é considerado uma prática pedagógica renovadora e ao mesmo tempo recente no Brasil. Goldfeld (1997, p. 105) aponta que aqui no Brasil o bilinguismo segue uma tendência mundial e começou a ser estudado na década de oitenta e só foi implantado nas escolas na década de noventa.

Desde então, o bilinguismo passou a ser um forte contribuidor dentro das escolas inclusivas. Os alunos surdos passaram a ter um atendimento especifico, atendimento esse que visa o aprendizado da língua materna e em seguida a língua escrita pelos alunos.

Mais uma vez é importante ressaltar a importância da língua de sinais, mas agora dentro da sala de aula como instrumento linguístico. Botelho (2002, p. 68) ressalta que a ausência de uma língua comum gera a não participação dos alunos surdos nas aulas. O descaso dos alunos surdos em relação à aprendizagem é decorrente da falta de uma referência linguística. Sacks (1998, p.18) afirma que *as escolas para os surdos possuem uma responsabilidade extra no desenvolvimento da primeira língua dos estudantes uma vez que a maioria não possui Língua de Sinais.*

Dentro das escolas inclusivas bilíngue é importante que todos os profissionais percebam a importância da língua de sinais no desenvolvimento da criança surda Goldfeld (1997, p.106).

Considerando os estudos sobre o bilinguismo, pode-se concluir que as escolas inclusivas sem o bilinguismo seria um cenário onde não se teria a presença de um protagonista, em consequência disso a educação de surdos poderia ser considerada uma tarefa sem êxito na vida dos aprendizes surdos.

Reflexões: Ensino Bilíngue

Após traçar os apontamentos sobre o bilinguismo e sua importância para o sujeito surdo, faz-se necessário concluir este trabalho com uma reflexão mais prática, que não apenas revise as bibliografias consultadas, mas que também

considere uma visão praxiológica, ou seja, que esteja em sintonia com teoria e prática.

A questão agora a se discutir é sobre como tem sido a atuação do bilinguismo dentro do cenário educacional para os surdos. Para situar-se à realidade da proposta bilíngue precisa-se no entanto repensar qual a verdadeira função do bilinguismo dentro do processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos.

O bilinguismo vem sendo pouco usado nas escolas inclusivas. Todavia esse fato pode ser provocado por uma deficiência no sistema de ensino. Muito se vê na atualidade escolar educadores que não conhecem a língua dos alunos surdos isso pode ser um entrave gravíssimo no requisito interação entre aluno surdo e professor. Em outras palavras nem poderia colocar o problema no sistema educacional, ao analisar o processo funcional do bilinguismo nas escolas percebe-se que as escolas são amparadas por instituições parceiras que visam o aprimoramento do bilinguismo nas escolas. Tais instituições tem a tarefa de preparar profissionais bilíngues para a prática docente com alunos surdos, mas muitos profissionais da educação afirmam não adequar-se ao aprendizado da Língua de Sinais, alegando dificuldade e incompatibilidade com a Língua de Sinais.

O conhecimento da Língua de Sinais não poderia ficar apenas a cargo do profissional intérprete, sendo assim o conhecimento do aluno surdo será minimizado por não haver compatibilidade linguística entre um todo, colegas de sala, professores, administrativos da escola e entre outros.

Na contemporaneidade o bilinguismo precisa deixar de ser apenas uma prática didática e passar a ser uma prática de vida no cotidiano dos envolvidos na formação educacional dos sujeitos com surdez. Fazendo isso o sistema de ensino passará a ser um sistema funcional na vida dos aprendizes surdo.

Não reconhecer a importância do bilinguismo nas escolas é como caminhar no escuro onde não se sabe aonde chegar. Por isso, a filosofia bilíngue é tudo aquilo que faltava na vida dos surdos, é o novo trazendo perspectivas de conquista social à luz da realização pessoal. Em síntese não se pode negar ao sujeito surdo o direito a uma educação bilíngue vendo que essa proposta já está implantada na sociedade.

É importante apontar as relevâncias dos estudos linguísticos que envolve a proposta bilíngue, todos os estudos voltado ao bilinguismo para surdo reforça a necessidade gritante de uma nova face para o ensino dos surdos dentro das escolas. Apesar de tantos estudos referente ao bilinguismo para sujeitos surdos ainda pode encontrar escolas alienadas a um ensino metódico que não viabiliza o progresso intelectual dos aprendizes com surdez.

Considerações Finais

O presente trabalho fez uma abordagem sobre os estudos lingüísticos envolvendo a surdez, dando embasamento ao processo da formação bilíngue da criança surda em fase escolar. Sabe-se que para o surdo ter acesso à língua escrita ela depende de um processo educacional mais estruturado. A proposta bilíngue tem como escopo habilitar a pessoa surda para os desafios impostos pela sociedade.

Muito se fala sobre o bilinguismo, mas o ponto crucial a ser argumentado aqui é se realmente esta proposta é viável para o processo educacional do surdo. Sem sombra de dúvidas o bilinguismo é a forma mais positiva de se construir uma ação pedagógica na educação dos alunos com surdez. Acontece que em muitas escolas inclusivas não há a difusão do bilinguismo e isso precisa ser retirado do papel e ser projetada, trabalhada e o mais importante precisa ser aceita pelas escolas.

A trajetória do bilinguismo ao contrário do que muitas escolas pensam não visa apenas o desenvolvimento intelectual dos alunos surdos. A tendência bilíngue apresenta ao sujeito surdo uma perspectiva social e cultural além da educacional. Ou seja, o bilinguismo ultrapassa o ambiente escolar invadindo a esfera social.

O ideal que se espera é que enfoque bilíngue comece dentro do contexto familiar. O escrito deste trabalho relatou que a família tem que exercer sua parcela quantitativa no desenvolvimento linguístico da criança com surdez. Sabe-se que dentro da célula familiar não é fácil criar um mecanismo linguístico que envolve uma língua de modalidade diferente da língua vigente no grupo familiar. O pensamento que se fica é que bilinguismo existe mas precisa romper os pilares na educação dos surdos nas escolas.

Referências

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência*. Revista do Ministério Público do Trabalho*, UNESP-Marília, ano XI, n. 21, p. 160-173, mar – 2001.

CASTRO, Antônio Rainha de**. Comunicação por língua brasileira de sinais**. 2. ed.Brasilia - DF: Editora Senac, 2005. 270 p

CERVELLINE, Nadir Haguiara. **A musicalidade do Surdo:** Representação e estigma. São Paulo - Sp: Plexus, 2003. 212 p.

GOLDFELD, Marcia. **A Criança Surda:** Linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. 2. ed. São Paulo-sp: Editora Plexus, 1997. 171 p.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita se sujeitos surdos.** 2. ed. São Paulo-sp: Plexus, 2007. 150 p.

KARNOPP, Lodenir Becker et al. Diálogo traduzido: Leitura e escrita em comunidades surdas. In: SILVEIRA, Rosa Maria et al. **Cultura poder e educação:** Um debate sobre estudos culturais. Editora Ulbra, 2005. Cap. 6, p. 225-231.

QUADROS, Ronce Müller de. **Língua de sinais brasileira:** Estudos linguísticos. Porto Alegre - Mg: Editora Artmed, 2004. 221 p.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem:** Aspéctos e implicaçoões neuro linguísticos. 2. ed. São Paulo-sp: Editora Plexus, 2007. 255 p.

SILVESTRE, Núria. **Educação de surdos:** Pontos e contrapontos. São Paulo-sp: Editora Summus, 2007. 206 p. (IV).

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da Educação Bilíngue par surdos:** interfaces entre pedagogia e linguística. 3. ed. Porto Alegre - MG: Mediação, 2009. 207 p.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil.** 2. ed. Campinas - SP: Editora Autores Associados, 1999. 125 p.

CONADE 2017

5ª. Ed. Nacional / 2ª. Ed. Internacional

CENÁRIOS DE MUDANÇAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E OS DESAFIOS DAS LICENCIATURAS

ISSN: 1982-0186

GEOGRAFIA E O ENSINO INCLUSIVO RETRATADO NO CINEMA SOBRE O APRENDIZADO DE DEFICIENTES VISUAIS.

SILVA, Bárbara Maria Freitas da [1] - UFG

SOUZA, Natalli Adriane Rodrigues[2] – UFG

Agência financiadora: Não contou com financiamento

SIMPÓSIO TEMÁTICO 04:Educação, Diversidade, Cultura e Inclusão

Resumo: Este trabalho tem como objetivo trazer uma breve discursão sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino básico e como a utilização de filmes com a temática inclusiva podem ser utilizados para que o professor desconstrua esteriótipos sobre a vivência de deficientes visuais.

Palavras chave: Deficiencia visual. Educação inclusiva. Recursos audio-visuais.

INTRODUÇÃO

O cinema é um dos recursos mais utilizados pelos professores do ensino básico para reforçar os conteúdos que foram aplicados ao longo da unidade/bimestre na escola comum,desta forma, os filmes que tem a temática direcionada a inclusão, direito e deveres, conquistas educacionais entre outros podem e devem ser abordados em sala de aula.

O professor de Geografia através da utilização deste recurso, tem possibilidade de discutir sobre os pilares da Geografia retratados na pelicula, que são: Espaço, Território, Região, Paisagem e Lugar. Além de desenvolver uma nova dinâmica entre os alunos que terão contato com o filme através do olhar geográfico.

DESENVOLVIMENTO

Pena e Ferreira (2011) dissertam sobre o mundo globalizado e o acesso a

[1] Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí, mestranda em Geografia – UFG – Regional Jataí – GO. E-mail: b.geografia@hotmail.com

[2] Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí, mestranda em Geografia – UFG – Regional Jataí – GO. E-mail: natjti@gmail.com

informação adicionais que as pessoas com deficiência visual necessitam para que o conhecimento seja aprendido de maneira eficiente. Que as novas tecnologias tornaram possivel o acesso aos conteúdos voltados a temática da deficiência visual, porém os deficientes visuais não são assistidos em diversas esferas da sociedade, mesmo que os seus direitos sejam garantidos por lei.

> A informação é o grande destaque no mundo globalizado. E o direito à informação é garantido por leis, cartas e convenções. No entanto, no caso das pessoas com deficiência visual, a concretização desse direito enfrenta diversas barreiras, inclusive o não cumprimento das legislações. A falta de produtos e serviços que atendam às necessidades de todos, faz com que pessoas com alguma deficiência tenham poucas opções de acesso à informação devido à ausência de acessibilidade. As pessoas com alguma deficiência sensorial, tal como os deficientes visuais, necessitam de informações adicionais para que efetivamente estejam inseridos nessa sociedade e para que tenham acesso a produtos e bens culturais (PENA, M. A. L ; FERREIRA, F. F, 2011, p.52)

Para Valvo, médico oftalmologista “as pessoas cegas (sic) constroem um mundo a partir de seqüências (sic) de impressões táteis, auditivas e olfativas, já que, por não serem capazes da percepção visual simultânea, não concebem uma cena visual instantânea” (Valvo 1971, apud Lima 2010 p. 76)

Sobre a deficiência visual e baixa visão Rosa e Ochaita (1995) dissertam que

> A deficiência visual pode ser medida em graus, pode ser congênita ou adquirida, e ainda pode ser resultado de uma perda abrupta ou progressiva. Para fins educacionais, considera-se as dificuldades de leitura e escritas pelos métodos hábituais e a necessidade de utilização do Braille. (ROSA e OCHAITA, 1995, apud LIMA, p. 76)

.Costa (2012) disserta que pessoas com deficiência encontram dificuldades para ter acesso a itens básicos para garantir o desenvolvimento pleno de sua cidadania.

> 10% da população mundial são pessoas que possuem alguma deficiência e que apenas 3% são atendidas, então podemos perceber que grande parte dessas pessoas com deficiência está desprovida de seus direitos sociais como: Lazer, Cultura, emprego e educação. (COSTA, 2012, p.111)

No final do séc XX com a realização da conferência em Salamanca (Espanha) e Jontiem (Tailândia) e além da aprovação da LDB de 1996 acarretou no Brasil o processo de integralização dos alunos com necessidades educacionais especiais

que anteriormente eram mantidos em escolas denominadas ‘especiais’ e passam a ocupar o que denominamos de escola comum e mesmo que estes alunos necessitem de re-adequação estrutural e pedagogica para recebe-los no ensino basico, na maioria dos casos a estrutura escolar não é modificada, o que prejudicaria o desenvolvimento dos alunos deficientes visuais, que precisam de materiais adequados para que o aprendizado seja possivel.

> Em 1994, a declaração de Salamanca na Espanha avançou na discussão sobre o conceito de crianças com necessidades de ensino especial, que incluiu dessa forma todos que não conseguiam compreender o ensino básico de forma tradicional e sim havendo adequações. Durante este período, no Brasil, a LDB de 1996 acrescenta que o currículo deveria ser desenvolvido para suprir a necessidade educacional do aluno. O decreto nº 3.298/1999 estipula a matricula de pessoas com deficiência em cursos regulares em todos os níveis de ensino. (SILVA, 2016, p. 16)

Cabe resaltar que integralização tem um significado diferente da inclusão, o aluno com necessidades educativas especiais pode está integralizado na escola, mas isto não significa que foi incluido. Para que a inclusão ocorra de forma satisfatória será necessário que à escola prepare metodologia, material didático, estrutura física, corpo docente, entre outros que serão adequados às necessidades educativas que o aluno necessita.

O ensino regular integraliza. O ensino comum inclui, mas na maioria dos casos, escolas regulares se denominam escolas comuns e diante disto, surge à dicotomia de alunos com necessidades educativas especiais sem apoio. Enquanto não houver a readequação educacional a situação não se modificará.

Segundo Mittler (2003, p.25) "a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo." As escolas de ensino básico estão passando por um processo de integralização desses alunos com necessidades educativas especiais, todavia afirmam não ter estrutura para receber e manter esses alunos no ensino, apontando inúmeros motivos como falta de formação docente, estrutura escolar, materiais de apoio, professor de apoio, entre outros.

> Neste sentido, ao nos depararmos com os docentes que estão atuando no ensino regular na educação básica, em especial, é recorrente o discurso de que não estão preparados para trabalharem com deficientes no ensino regular. Esses docentes são unânimes em afirmar que, no processo de formação durante sua graduação, não tiveram disciplinas que os

> preparassem, qualificassem e habilitassem para a promoção da inclusão escolar no ensino regular. (COSTA, 2012, p. 17)

Omote(1996) disserta sobre o ensino comum e o ensino especial e como estes caminham em direções opostas, como se estes alunos direcionados ao ensino especial fossem diferentes dos alunos do ensino comum.

> O ensino comum e o ensino especial têm funcionado de um modo bastante desarticulado, contrariando os preceitos legais e todo o discurso teórico que fundamenta a Educação Especial. As nossas escolas apresentam um sistema dual, sendo um destinado à maioria da população estudantil e o outro, a uma parcela pequena dessa mesma população. (OMOTE, 1996, p. 19)

O professor titular do ensino básico raramente apresenta formação continuada com cursos voltados para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e há ausência da qualificação adequada para suprir as necessidades educativas dos alunos deficientes visuais faz com que ocorra a dificuldade da assimilação dos conteúdos pelo aluno, e quando é exposta está falha em sua atuação docente, há o questionamento sobre a ausência de disciplinas voltadas para educação inclusiva durante sua formação acadêmica.

Desta forma o professor apresenta pouco ou quase nenhum conhecimento sobre como adequar os materiais didáticos na perspectiva da inclusão, além de ter que trabalhar com turmas lotadas, com alunos inadimplentes ou desestimulados, que desprezam qualquer ligação afetiva que possa ocorrer entre os alunos e parte da unidade escolar, utilizando daquele local por obrigação oriunda dos seus responsáveis, criando à necessidade do resgate destes alunos para o ambiente educacional.

Silva (2016) disserta sobre o ‘capacitismo’ e o ensino básico/comum de crianças com necessidades educativas especiais e o direcionamento do aprendizado de indivíduos com deficiência visual.

> Por um longo período, o “capacitismo” foi corriqueiro no ensino, dividindo os alunos entre capazes e não capazes. Em determinados momentos, a escola reproduz isso se os coordenadores e funcionários não tiverem instrução sobre pessoas com deficiência. A escola inclusiva vem para quebrar esse sistema que faz com que alunos deficientes fiquem a margem dos alunos não deficientes, tornando possível, assim, que o aluno deficiente visual desenvolva também a autonomia e senso crítico. (SILVA, 2016, p.14)

Sobre todo esse contexto há possíveis resultados indiretamente financiados por todo o sistema educacional que rodeia o professor, como a aprovação compulsória sem que o aluno de fato tenha compreendido as disciplinas, o que futuramente será prejudicial, principalmente se o objetivo do aluno deficiente visual for trabalhado com o viés que ele ingresse em uma universidade pública. Frisando que a escola faz parte da socialização do aluno, então o aluno deficiente visual começaria a desenvolver a socialização com outras pessoas e trabalharia suas dificuldades como qualquer outro aluno.

> Em muitos países começaram a ser integrados no currículo de formação inicial de professores e educadores disciplinas respeitantes às "Necessidades Educativas Especiais" ou designações afins. Esta inovação (recordo a título de exemplo a prática em Portugal onde esta formação é obrigatória por lei desde 1987) é sem dúvida importante por poder vir a familiarizar o futuro professor com o conhecimento de situações prováveis que, face à crescente inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares, ele poderá vir a enfrentar. (RODRIGUES, 2006, p.6)

O acesso a filmes com a temática voltada para deficiência visual poderá auxiliar o professor e os alunos do ensino básico que serão apresentados ao tema sobre a deficiência visual e o conhecimento sobre os alunos deficientes visuais retratados no cinema e as adequações que o curriculo escolar devem contemplar para que o conteúdo seja ensinado de forma que o aluno com necessidades educativas especiais aprendam e sejam inseridos na classe.

Há inúmeros impecilhos para que o professor de ensino básico utilize filmes durante as aulas, um deles é o tempo disponivel para isso, já que o professor tem que trabalhar inumeros conhecimentos, aplicar atividades, provas, fazer as chamadas e outro desafio seria manter a turma interessada no filme, já que o filme é um recurso didático que complementa a aula e não algo recreativo, e há uma confusão entre os alunos que quando o professor passa algum filme seria para substituir um professor que faltou ou dispensar os alunos antes do horário previsto e desta forma fazer o que seria chamado de 'subir aula'.

É de suma importância que depois que o filme escolhido fosse utilizado na aula, o professor titular proponha uma discussão com a turma sobre a temática do filme. Trazendo curiosidades sobre a produção, atores, contexto histórico, etc. De maneira em que os possiveis esteriótipos que são mantidos sobre deficientes visuais

ISSN: 1982-0186

sejam desconstruídos.

Quando o professor de geografia desenvolve-se a discussão com os alunos, é pertinente que os pilares da geografia sejam trabalhados durante este processo. A paisagem do filme e como a personagem deficiente visual tinha contato com aquele cenário, se ocorria a categoria Lugar em cenas do filme, se era tratado a Região e desta maneira o trabalho do professor seria enriquecido geograficamente e de maneira inclusiva.

Outro apontamento interessante é que desde 2014 no Brasil, todos os filmes que são financiados por instituições governamentais devem ter audio-descrição e também LIBRAS (Lingua brasileira de Sinais), direito garantido no artigo I da normativa de 18 de dezembro de 2014 (ANCINE) filmes audio-descritivos deveriam está disponiveis em vários setores da sociedade, lojas de departamentos, gravadoras, incluindo cinemas.

Como foi discutido anteriormente por autores que estudam a inclusão de maneira geral, os direitos das pessoas com deficiência visual na maioria dos casos não são respeitados, principalmente em cinemas de cidades menores e ou de interior, destinando estas audio-descrições para cinemas das principais capitais do país, como por exemplo, São Paulo – SP, Rio de Janeiro – RJ, Recife – PE, Goiânia – GO, entre outras. Com a audio-descrição o deficiente visual poderá compreender o filme com mais facilidade do que ouvindo o aúdio comum do filme, sem descrição.

Este tipo de informação é pertinente para o professor que passa pelo processo de inclusão de um aluno deficiente visual em sua sala de aula, Já que o responsável pela turma em que há aluno em processo de inclusão pesquisará sobre os filmes que já tem audio-descrição e utilizariam no momento escolhido para apresentação daquele conteúdo. Estes direitos devem ser conhecidos por todos os cidadãos, pais de alunos, diretores, professores, donos de lojas de mídias, entre outros, afinal há falta de apoio social para que os direitos dos deficientes visuais sejam de fato existentes e aplicados.

A deficiência em alguns casos pode ser de nascença, mas também adquirida, então qualquer pessoa um dia poderá ser deficiente física, intelectual, ou ter sua mobilidade diminuida com o passar dos anos, o que reforça mais uma vez que a luta

por acessibilidade é de todos os cidadãos, com ou sem deficiência, jovens ou idosos.

Um filme brasileiro com audio-descrição que aborda a temática sobre inclusão de deficientes visuais no ensino comum é 'Hoje eu quero voltar sozinho' (2014) dirigido por Daniel Ribeiro que retrata a história de um adolescente deficiente visual Leo (Figura 1) que passa pelas problematicas comuns da adolescência, retratando da maneira de como o aluno deficiente visual é recebido em algumas instituições escolares e como é transmitido os conhecimentos para estes alunos através da readequação curricular.

Leo é um aluno do ensino médio que estuda em uma escola particular, além de ser pertencente a classe média alta do Rio de Janeiro (RJ), e com isto ele consegue obter com facilidade os materiais didáticos adaptados, o que infelizmente não é corriqueiro na educação pública de ensino básico, onde o aluno deficiente visual dificilmente tem acesso a estes materiais. A super proteção que os pais de Leo possuem desperta o desejo do rapaz em fazer intercâmbio nos Estados Unidos da América (EUA), afim de galgar independencia emocional, social e cultural de seus familiares e amigos.

Figura 1 – Leo (Ghilherme Lobo) utilizando a maquina de datilografar em Braille.

FONTE: Editora Abril (2014)

A internet trouxe o acesso de alguns filmes que retratam a educação de alunos deficientes visuais, retratando a vivência, os direitos que foram conquistados ao longos dos séculos, a segregação histórica que as pessoas com deficiência sofriam, alguns baseados em fatos reais.

O filme Indiano, BLACK (2005) é inspirado na história de Ellen A. Keller (1880-1968) escritora norte-americana, ativista pelo direito das pessoas com necessidades especiais que ficou surda e deficiente visual na primeira infância, e que só teve acesso a uma educação humanizante e responsável ao encontrar Anne Sullivan, sua professora.

A adaptação, traz como protagonista Michelle McNally (Figura 2) uma mulher surda e deficiente visual que é alfabetizada por um professor especialista em surdo-cegueira.

Figura 2 –Michelle McNally (Rani Mukherjee) com seu tutor/professor.

FONTE: Divulgação (2005)

Ao longo do filme percebemos o amadurecimento da personagem e como a categoria Paisagem, Lugar, Região é discutida pelas personagens. O professor desperta o cognitivo da aluna depois que consegue que ela compreenda a lingua de sinais. Identificando os signos da Paisagem do local em que ela costumava passear e se refugiar da sociedade que a oprimia e segregava.

ISSN: 1982-0186

BLACK (2005) tem outra questão que poderá ocorrer com o professor de ensino comum, alunos com multiplas necessidades educativas, no caso do filme surdo-cegueira, porém poderia ser deficiência visual e intelectual, deficiência física e intelectual, inúmeras adaptações possiveis dos conteúdos para que estes alunos fossem literalmente abraçados pelo educador, escola, sociedade.

E como os professores do ensino básico necessitam ter acesso a essas informações que são retratadas no filmes citados anteriormente, para que assim percebam que a licenciatura é um desáfio diário no sentido de adquirir conhecimentos, há sempre necessidade de estudo, cursos de formação continuada, pós graduações, e a convivência com estes alunos, já que não adianta apenas estudar a teoria, deve haver prática, que será conquistada com o contato com estes alunos..

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores de ensino básico passam por inúmeros desáfios ao longo da carreira docente e trazer discussões de como utilizar o cinema com intensão de desconstruir esteriótipos sobre a vivência e aprendizado de alunos com necessidades educativas especiais é importantissimo durante e depois que o licenciado conclui sua graduação.

Ter contato com as diferentes formas de aprendizado, como o aluno com necessidades educativas especiais aprende, quais seriam as metodologias aplicadas, e como a utilização destes filmes modifica o pré/preconceito que foram construidos através dos séculos de segregação das pessoas com deficiência.

Com a utilização de um recurso acessivel como o cinema tornando-se um dos canais para que o professor do ensino básico inicie o processo de inclusão destes alunos, em contra partida do amadurecimento pedagogico desenvolvido ao longo da sua carreira docente.

A discussão sobre como trabalhar os pilares da geografia na perspectiva da deficiência visual é de suma importância para a formação docente dos professores de geografia e que desta forma o ensino seja humanizante, elucidador, inclusivo e possivel para todos os alunos com necessidades educativas especiais ou não.

REFERÊNCIAS

ABRIL. Veja-SP:Hoje eu quero voltar sozinho. Disponível em: http://vejasp.abril.com.br/atracao/hoje-eu-quero-voltar-sozinho/ Acesso em 06 de agosto de 2017.

AMY. Black (Indian Film) Disponível em:< http://www.yam-mag.com/reviews/film-reviews/black-indian-film/ > Acesso em: 06 de agosto de 2017.

ANCINE. **Instruções normativa nº 116 de 14 de dezembro de 2014** disponível em: < http://www.ancine.gov.br/legislacao/instrucoes-normativas-consolidadas/instru-o-normativa-n-116-de-18-de-dezembro-de-2014> Acesso em 26 de março de 2016.

BICUDO, A. V ; JUNIOR SILVA. C. A. **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**/ organização: Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Celestino Alvez da Silva Junior. - São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996 p. 153

COSTA, V. B. **Inclusão do deficiente visual no ensino regular.** Paco Editorial: Jundiaí, 2012 p.193

DIAS, A. **Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social** <http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/ebook/Textos/Adriana_Dias.pdf> acesso em: 22/02/2016

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 29 edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. p.148

PENA, M. A. L; FERREIRA, F. F. **O direito dos deficientes visuais à audiodescrição.** Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas Vitória da Conquista-BA n.11 p. 51-70 2011 Disponivel em: < http://periodicos.uesb.br/index.php/cadernosdeciencias/article/viewFile/1728/1591> Acesso em 26 de março de 2016

LIMA, P. A**. Educação inclusiva e igualdade social**. 1 ed. São Paulo: Avercamp, 2006 176p.

MENDES, E. G . A educação inclusiva e a universidade brasileira In: **Espaço**, nº 18/19 (dezembro/2002-julho/2003). Disponivel em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0065.html> Acesso em 9 de Fevereiro de 2016

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003..

ISSN: 1982-0186

RODRIGUES, D. (org.) **"Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva".** S. Paulo. 2006 Summus Editorial.

SILVA, B.M.F.; COSTA, V. B. **O processo de inclusão superior por meio de filmes.** Disponivel em: http://www.anaiscoonpex2014.com/PDF. Acesso em: 22 de fevereiro de 2016.

SILVA, B.M.F. **Formação de professores na UFG – Regional Jataí e o Ensino Inclusivo para deficientes visuais.** 2016 f. 51

CONADE 2017

5ª. Ed. Nacional / 2ª. Ed. Internacional

CENÁRIOS DE MUDANÇAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E OS DESAFIOS DAS LICENCIATURAS

ISSN: 1982-0186

TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS LÍNGUAS DE SINAIS: PROCESSOS, ESTRATÉGIAS E PRECEITOS ÉTICOS

MELO, Érica Ferreira[1]

DOMINGOS, Cristiane de Fátima Lemes[2]

Simpósio Temático 04: Educação, Diversidade, Cultura e Inclusão

Resumo: A Pesquisa tem como objetivo discutir sobre as questões éticas do trabalho do Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Português (TILS), bem como compreender as limitações e possibilidades desta profissão. Para alcançar estes objetivos nos ancoramos nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, orientados pelo apoio bibliográfico de Gesser (2011), Lacerda (2010), Quadros (2004), entre outros que discutem as questões em torno desta temática. Pautamos também no código de ética e na legislação que regulamenta o trabalho da referida profissão. As questões discutidas nesse artigo possibilitam a compreensão sobre o trabalho do TILS. Além das atribuições profissionais, destacamos a contribuição do referido profissional na luta pelo reconhecimento da LIBRAS e preservação da cultura surda. As ponderações propostas no decorrer desse artigo nos convidam a pensar e refletir sobre a tomada de decisões no dia-a-dia do trabalho desse profissional.

Palavras-chave: Tradução e interpretação. Língua Brasileira de Sinais. Ética do tradutor intérprete de LIBRAS.

Introdução

O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais/português (TILS/LIBRAS) consiste no profissional que realiza a intermediação da língua portuguesa (oral e/ou escrita) para a LIBRAS (visio-gestual e/ou escrita) e da LIBRAS para a Língua portuguesa. Quadros (2004) ressalta que tal profissional realiza o processo de tradução e interpretação[3], o qual consiste em contemplar a

[1] Mestre em Educação. Tradutora Intérprete de LIBRAS, na Universidade Federal de Goiás, UFG/Jataí. E-mail: melo.ericaferreira@gmail.com.

[2] Especialista em Educação. Tradutora Intérprete de LIBRAS, na Universidade Federal de Goiás, UFG/Jataí. E-mail: cristianefsp31@gmail.com.

[3] De acordo com Gesser (2011), de forma sucinta, a diferenciação entre tradução e interpretação consiste na seguinte: A interpretação envolve línguas orais, já a interpretação envolve no mínimo um texto escrito.

mensagem original em suas especificidades, bem como respeitar os detalhes da língua de chegada. Assim, de acordo com Gesser (2011), o trabalho de tradução-interpretação ultrapassa o domínio das duas línguas envolvidas, pois contempla também aspectos culturais, contextuais, linguísticos, técnicos e gramaticais.

Deste modo, ressaltamos que para realizar o processo de tradução e interpretação, o TILS precisa ter conhecimento prévio dos temas que serão interpretados, ter compreensão das questões em torno da cultura ouvinte, da cultura surda e do processo de ensino e aprendizagem dos surdos. Além disto, espera-se que o referido profissional compreenda os processos e estratégias para realizar a tradução e interpretação, com a finalidade de que as pessoas surdas participem e compreendam o conhecimento mediado pela LIBRAS.

Entretanto, o processo histórico do trabalho desse profissional, presente em dados oficiais iniciou-se por volta dos anos de 1980, o que nos mostra que configura em uma profissão ainda em construção, consequentemente, o debate em torno de seu trabalho e as posturas adequadas ainda é incipiente e muito polêmica. Nesse contexto, ao considerar a complexidade de seu trabalho e a profundidade de sua função, o objetivo desse artigo consiste em discutir sobre a ética do trabalho do TILS. De forma específica, buscamos: Compreender as limitações e possibilidades desta profissão a partir do código de ética e da legislação que ampara os TILS; Salientar os processos e estratégias durante o processo de tradução e interpretação da LIBRAS.

Para alcançar estes objetivos nós recorremos aos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, que consiste a qual, segundo Minayo (1993, p.21): “Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Assim, tal abordagem, tem a finalidade de se comprometer com a realidade do contexto que será pesquisado, o que corresponde a um contexto mais profundo das relações, processos e fenômenos.

Conforme destaca Chizzotti (2003), além de não se comprometer apenas com dados variáveis, a pesquisa qualitativa propõe uma partilha entre pesquisador e os elementos que constituem o objeto de pesquisa. A referida partilha, segundo o autor

torna-se necessário para que o pesquisador possa compreender aspectos minuciosos da realidade própria do objeto, o qual está carregado de significados e relações, que serão interpretadas pelo pesquisador com auxílio de uma teoria explicativa.

Nesse sentido, a pesquisa se constituiu em um estudo bibliográfico de obras Gesser (2011), Lacerda (2010), Quadros (2004), entre outros que discutem as questões em torno do processo de tradução e interpretação da LIBRAS. Pautamos também no código de ética e na Legislação que Regulamenta o trabalho da referida profissão.

Para tanto, percorreremos o seguinte caminho: primeiramente discorreremos sobre o código de ética e a legislação que orientam e reconhecem o TILS, posteriormente, faremos uma reflexão em torno do trabalho do mesmo ressaltando as estratégias, os modelos e as decisões que podem ser seguidas durante o processo de tradução e interpretação. Por último, faremos uma reflexão sobre os diferentes contextos de trabalho do referido profissional.

Os pontos discutidos nesse artigo se tornam pertinentes por permitirem a compreensão em torno do trabalho dos TILS; bem como a importância do mesmo na busca da valorização e reconhecimento das pessoas surdas e da construção de uma sociedade mais inclusiva.

Código de Ética e a legislação dos TILS

A história do TILS se relaciona com a valorização e o reconhecimento dos movimentos sociais dos surdos. De acordo com Santos (2012) à medida que os surdos organizados em movimentos lutavam pelo reconhecimento da LIBRAS, enquanto um direito linguístico, as diversas instituições sociais eram pressionadas a garantirem que os surdos participassem desses espaços, por meio da mediação do TILS.

Outra questão que marca o início da trajetória do TILS é que este se constituiu, conforme ressalta Lacerda (2010), na informalidade e nas relações sociais, por meio de trabalhos voluntários, sem o status de uma profissão. Isto é,

este profissional foi-se construindo mais nas trocas de experiência com a população surda e seus pares do que por meio de uma formação específica.

A partir das lutas e algumas conquistas, o TILS, gradativamente, começa a delinear o seu trabalho e contexto profissional. Assim, Quadros (2004) afirma que o TILS se configura como um profissional que domina a língua de sinais e a língua falada, no caso específico do Brasil: a LIBRAS e a língua portuguesa. A autora ressalta que este profissional processa a informação dada na língua fonte, faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e técnicas para se aproximar da língua alvo. Trata-se de um esforço com a finalidade de que a interpretação se aproxime ao máximo da mensagem original.

Dentre os vários contextos de atuação do TILS, Quadros (2004) e Gesser (2011) nos alertam que no contexto educacional a atuação deste ainda é maior. Entretanto, trata-se de um trabalho que ainda requer reflexões, pesquisas e debates, já que de acordo com Gesser (2011) a presença do TILS nesse espaço acarreta em mudanças organizacionais e pedagógicas, além de instaurar uma nova dinâmica interacional que envolve o educando, o referido profissional e o professor.

Nesse novo contexto educacional, Kelman (2005) realizou uma pesquisa com o objetivo de analisar o trabalho do TILS, a qual confirmou que a função deste não se restringe a uma mera interpretação. O autor ressalta a existência de 11 funções diferentes no trabalho do profissional, são elas:

1- Ensinar língua portuguesa para o surdo como segunda língua;
2- Ensinar LIBRAS para o surdo como primeira língua;
3- Ensinar LIBRAS para os ouvintes - alguns (as) colegas, professores (as) e funcionários (as);
4- Ajudar na adaptação curricular;
5- Participar do planejamento das aulas;
6- Integrar com o (a) professor (a) regente;
7- Orientar as habilidades de estudos das pessoas surdas;
8- Estimular a autonomia das pessoas surdas;
9- Proporcionar uma integração entre os surdos e os colegas;
10- Fazer o uso da comunicação multimodal;

ISSN: 1982-0186

11-Promover a tutoria.

A pesquisa de Kelman (2005) apresentam várias funções diferentes dos TILS que atuam no contexto educacional das escolas, ou seja, inúmeros trabalhos pedagógicos que ultrapassam o seu trabalho de tradução e interpretação. Com essa gama de funções, Gesser (2011) ressalta que é preciso refletir urgentemente sobre o jogo de tensões e a complexidade que os TILS precisam lidar diariamente.

Nesse contexto, Lacerda (2010), nos alerta sobre a necessidade de que o TILS que trabalha no campo educacional tenha uma formação que enfatize as questões deste campo. Todavia, sabemos que a maioria destes profissionais se forma na prática e na troca de experiência com os seus pares, ou seja, a maioria não possui uma formação na área da educação, muito menos, na área de tradução e interpretação.

Diante de tais questões, Quadros (2004) e Gesser (2011) ressaltam a importância de que o TILS oriente o seu trabalho por meio de alguns preceitos éticos, os quais correspondem ao código de ética, do Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes (FENEIS). Para tanto, o mesmo orienta que este profissional tenha algumas posturas adequadas, putadas na veracidade e fidelidade, que tenha caráter moral, que seja honesto, consciente e de equilíbrio emocional (QUADROS, 2004).

No que diz respeito ao ato de tradução e interpretação, de acordo com o código de ética, o TILS precisa ter uma atitude imparcial e neutra, ou seja, não deixar transparecer as suas opiniões pessoais, mas, sim a fidelidade da mensagem que está sendo interpretada. Cabe também a este profissional conhecer a sua própria competência, sendo este prudente em aceitar, ou não aceitar determinadas funções (IBID), uma vez que de acordo com as nossas experiências, nós interpretamos com dificuldade temas que não conhecemos.

Em relação à vestimenta do TILS, o código de ética orienta que este tenha uma postura discreta, de modo a não chamar atenção mais para o seu próprio corpo do que para o trabalho de tradução e interpretação. Este profissional também precisa ser remunerado, de acordo com os seus direitos trabalhistas (IBID).

Ainda sobre o código de ética, este aponta a necessidade de que o TILS conheça as línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, além de conhecer as associações das pessoas surdas, envolver com os colegas intérpretes, demais professores. Sempre que for possível, cabe a este profissional esclarecer questões em torno dos surdos e de sua cultura (IBID).

Além do código de ética do TILS, existe também a legislação que o ampara e o reconhece como profissional. Apesar da história da profissão dos TILS ter início, no Brasil a partir dos anos de 1980, apenas 20 anos mais tarde, a legislação brasileira começou a fazer alusão a este profissional.

Deste modo, a Lei 10.098, que estabelece normas gerais para a promoção da acessibilidade, em seu capítulo XII, referente aos sistemas de comunicação e sinalização, prevê a presença do TILS. Nele, de forma breve é ressaltado que o poder público implementará a formação deste profissional, entretanto, sem uma descrição de como realizá-la (BRASIL, 2000).

Nos próximos anos, a lei 10.436 que regulamenta a LIBRAS, como língua oficial da comunidade surda representou um grande avanço para o reconhecimento do TILS, pois, além de regulamentar a LIBRAS também garantiu o atendimento aos surdos nas diversas instâncias sociais, tanto particulares quanto públicas (BRASIL, 2002). Esta Lei, não prevê a presença do intérprete, mas, o traz nas entrelinhas, visto que este profissional é que poderia mediar a comunicação entre os surdos e os ouvintes. Isto é, esta legislação começou a pressionar os diversos espaços sociais a contratarem os TILS.

Já o Decreto 5.626, que regulamenta as leis citadas anteriormente, torna obrigatória a presença do TILS (BRASIL, 2005). Assim, o mesmo realiza uma descrição para a certificação destes profissionais que já trabalham e se formaram na prática, por meio do exame de proficiência em LIBRAS, trata-se do PROLIBRAS, que de acordo com Lacerda (2010) o objetivo deste exame se define por certificar e avaliar a fluência em LIBRAS dos TILS, entretanto, a fluência em português, bem como as competências nas diferentes áreas do conhecimento não são avaliadas. Isto é, trata-se de uma certificação aligeirada para reconhecer a formação daqueles profissionais que já trabalham na área de tradução e interpretação.

Lacerda (2010) ressalta que o exame acontecerá anualmente, até que ocorra formação específica para os profissionais TILS em nível superior. Isto é, para autora o Decreto 5.626 representa o embrião para os cursos superiores de tradução e interpretação em LIBRAS. Apesar do Decreto 5.626 apresentar os vários lugares e momentos em que se torna necessária à presença do TILS, o mesmo não traz uma descrição, ou orientação de como precisa ser o trabalho desse profissional.

Apenas no ano de 2010 foi sancionada a Lei 12.319 que regulamenta a profissão do TILS. Ela define as atribuições deste nos diversos espaços sociais, como mediador entre surdos e ouvintes. Além das atribuições a referida Lei trata de questões éticas em seu trabalho, tais como: exercer a sua profissão com rigor técnico; respeito ao surdo e a sua cultura; zelar pela honestidade e descrição da informação, pelo trabalho livre de preconceito; postura e conduta adequadas ao ambiente e pela consciência de que a expressão é um direito (BRASIL, 2010).

No tocante, o código de ética e a legislação em torno do trabalho de tradução e interpretação nos possibilita compreender que tal processo envolve um enorme empenho linguístico comunicativo por parte do TILS. Por essa via, ressaltamos a importância de que este profissional possa compreender os diferentes processos e estratégias no ato de tradução e intepretação, para que sejam possíveis escolhas éticas dentro desse processo, como desenvolveremos no próximo subitem.

Processos e estratégias na tradução e interpretação das línguas de sinais

Durante o processo de tradução e interpretação o TILS realiza um enorme empenho linguístico, o qual compreende tanto conhecimentos linguísticos, quanto técnicos. Deste modo, Quadros (2004, apud ROBERTS,1992) apresenta seis competências esperadas desse profissional durante o processo de tradução e interpretação. Trata-se da competência linguística, de transferência, metodológica, na área, bicultural e técnica. Assim, para a autora, a competência linguística consiste em manipular e conhecer as duas línguas, já a transferência se refere a transferir a mensagem de uma língua para outra.

Quanto à metodológica se caracteriza por usar diferentes modos de interpretação e habilidades, com a finalidade de encontrar itens lexicais e terminologias adequadas. Em relação a competência na área, trata-se em compreender e dominar o conteúdo que está sendo interpretado (IBID).

A competência bicultural se refere em conhecer as culturas das duas línguas envolvidas, no caso específico do TILS, a LIBRAS e a Língua portuguesa. Enquanto a técnica consiste em posicionar-se adequadamente para realizar o trabalho de tradução e interpretação, ou seja, reconhecer e se apropriar dos aspectos linguísticos da LIBRAS.

As competências apresentadas acima confirmam ainda mais a complexidade existente no processo de tradução e interpretação. Deste modo, Gesser (2011) ressalta que esse processo não consiste em decodificar palavras em sinais e vice-versa, é preciso ter memória, tomada de decisão, categorização e estratégias de interpretação.

Dessa forma, com a finalidade de contribuir com algumas estratégias durante o processo de tradução e interpretação que acontece na maioria das vezes, de forma simultânea[4], Quadros (2004) apresenta algumas propostas de modelos de processamento para o TILS. Segundo a autora, o modelo cognitivo corresponde em seguir três passos, em um primeiro momento o TILS entende a mensagem, internaliza o significado na língua alvo, para posteriormente expressar a mensagem na língua alvo sem comprometer a mensagem da língua fonte.

Quadro 1- Modelo cognitivo

Mensagem original > Recepção e compreensão > Análise e internalização > Expressão e avaliação > Mensagem interpretada para a língua alvo

Fonte: Quadros (2004)

[4] Dentre os processos de tradução e interpretação, gostaríamos de ressaltar os dois mais comuns, simultâneo e o consecutivo. No processo simultâneo a tradução e interpretação de uma língua para outra acontece simultaneamente ao tempo da enunciação. Enquanto no consecutivo o TILS, ouve (ou vê) e processa a mensagem, em uma determinada língua, para posteriormente realizar a passagem para a língua alvo (QUADROS, 2004).

ISSN: 1982-0186

O modelo interativo, de acordo com Quadros (2004) aponta alguns elementos que podem afetar o processo de tradução e interpretação, tais como os participantes, o conteúdo da mensagem, o lugar, as interações entre os participantes, entre outros. Assim, a autora salienta que é preciso ponderar sobre estes elementos, bem como os fatores físicos do espaço, as decisões em nível lexical, sintático, semântico e o *feedback* da audiência, ou seja, a linguagem corporal, expressões faciais do público surdo.

No que se refere ao modelo interpretativo, o trabalho do TILS consiste em expressar fielmente, o sentido da mensagem da língua de partida (fonte) para a língua de chegada (alvo) (IBID). Já o modelo comunicativo tem como objetivo a transmissão da mensagem, como codificação entre as línguas. Nele o TILS consiste em um mero transmissor de informações, sem a responsabilidade de interação durante a comunicação (IBID).

Outro modelo de processamento apresentado por Quadros (2004) consiste no sociolinguístico, no qual, o processo de tradução e interpretação se configura nas interações entre os sujeitos envolvidos. Assim, o TILS precisa reconhece o contexto em que se realiza a comunicação, bem como, os participantes, os objetivos e a mensagem. Nesse modelo, conforme explicita a autora, torna-se necessário, que o TILS considere as seguintes categorias:

Quadro 2- Modelo sociolinguístico

• a recepção da mensagem; • processamento preliminar (reconhecimento inicial); • retenção da mensagem na memória de curto prazo (a mensagem deve ser retida em porções suficientes para então passar ao próximo passo); • reconhecimento da intenção semântica (o intérprete adianta a intenção do falante); • determinação da equivalência semântica (encontrar a tradução apropriada na língua); • formulação sintática da mensagem (seleção da forma apropriada); • produção da mensagem (o último passo do processo da interpretação).

Fonte: Quadros (2004)

Quanto ao modelo do processo de interpretação, este conta com a análise da mensagem da língua de partida (fonte), com o objetivo de compor a informação da

língua de chegada (alvo). Neste modelo, o TILS precisa considerar a habilidade de compreender a mensagem; a organização do processo; a competência linguística das línguas envolvidas bem como, a cultura das mesmas; o conhecimento do TILS, ou seja, a experiência deste, sua formação profissional, seus hábitos e ambiente, seja ele físico, ou psicológico (IBID).

Em relação ao modelo bilíngue e cultural, Quadros (2004) ressalta que neste modelo o TILS, precisa, essencialmente, levar em conta a sua postura e comportamento, no que diz respeito às línguas e culturas envolvidas no processo de tradução e interpretação. Cabe a este profissional definir o seu trabalho em cada contexto, ou seja, este profissional precisa ter autonomia em suas decisões.

De acordo com Gesser (2011) os modelos apresentados contribuem para que o TILS compreenda e reflita sobre os caminhos e as técnicas para realizar o processo de tradução e interpretação. Assim, apesar de apresentar separadamente as peculiaridades dos modelos de processamento, compreendemos que existem alguns pontos em que estes se relacionam, ao ponto de nos confundir, sobre qual o modelo (s) utilizado (s). Nessa perspectiva, de acordo com Quadros (2004), independente do modelo contemplado, a essencialidade é atribuída mais ao sentido da mensagem, do que o significado de cada palavra, além disto, as culturas das línguas, no caso específico, Libras e a Língua portuguesa precisam ser levadas em conta, suas particularidades e diferenças. Outro ponto convergente dos modelos trata-se do período de duração da interpretação, um tempo extenso pode acarretar no cansaço físico e metal do TILS. Um tempo muito curto pode contribuir para que o profissional e a audiência não compreenda todo o contexto. Assim os modelos

Considerações finais

A legislação que orienta e reconhece o TILS dispõe de forma sucinta o trabalho nas instituições de ensino e outros diferentes contextos. A mesma assegura que o surdo participe da informação e comunicação mediada pelo profissional TILS. Entretanto, a Lei por si só não garante grandes mudanças, torna-se necessário à articulação dos surdos organizados em movimentos sociais, bem como a articulação

ISSN: 1982-0186

dos profissionais, para que o direito linguístico das pessoas surdas seja respeitado e valorizado; bem como a continuidade de pesquisas na área da tradução e interpretação das LIBRAS.

Estas pesquisas de acordo Rodrigues e Beer (2015) têm ampliado expressivamente. Os autores salientam que a presença dos TILS em diversas esferas da sociedade, além dos pesquisadores interessados a investigar os processos tradutórios e interpretativos das línguas de sinais, entre outras questões tem contribuído para o reconhecimento e a celebração dos estudos de tradução e interpretação de línguas de sinais como um campo específico de conhecimento em expansão.

Apesar dos TILS terem uma trajetória profissional, inicialmente marcada pela formação prática, o trabalho voluntariado e acontecer, geralmente, nos espaços religiosos, sem o status de uma profissão, estes paulatinamente, foram permeando o contexto universitário, como um dos responsáveis por permitir a acessibilidade linguística e comunicativa dos surdos. Assim, ao ampliar as perspectivas de trabalho, salientamos a necessidade de compreender os preceitos éticos, que circundam esta profissão, bem como a necessidade de compreensão destes em torno dos processos e estratégias que estes podem seguir durante o processo de tradução e comunicação.

Deste modo, nossas reflexões apontam a importância de que os TILS se reiterem das pesquisas na área dos estudos de tradução e interpretação de línguas de sinais, (no caso do Brasil, na área dos estudos de tradução e interpretação da LIBRAS); com a finalidade de que os surdos possam participar de espaços majoritariamente ouvinte.

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de

deficiências ou com a mobilidade reduzida e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Lei nº 12.319. Regulamenta a profissão do tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação,** Braga, Portugal, v. 16, n. 002, p. 221-236. 2003.

GESSER, Audrei. **Tradução e interpretação da Libras II**. Texto base do curso de bacharelado em letras/Libras: Universidade de Santa Catarina. Florianópolis, 2011. Disponível em: < http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifica/traducaoEInterpretacaoDaLinguaDeSinais/assets/767/Texto_base_TIL_II_2008.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2016.

KELMAN, Celeste Azulay. Os diferentes papéis do professor intérprete. **Espaço: Informativo Técnico Científico**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 24p. 25-30, 2005.

LACERDA Cristina Broglia Feitosa de. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [36]: p.133 - 153, maio/agosto 2010.Disponível em: < https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1604/1487>. Acesso em: 27 jun. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial/Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

RODRIGUES, Carlos Henrique; BEER, Hanna. Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais: novo campo disciplinar emergente?. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 17-45, out. 2015. ISSN 2175-7968. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p17/30707>. Acesso em: 28 jun. 2017.

SANTOS, Ozivan Perdigão. Travessias históricas do tradutor/intérprete de LIBRAS: de 1980 a 2010. **Revista do Difere** - ISSN 2179 6505, v. 2, n.4, p. 1-16. 2012. Disponível em: < http://www.artificios.ufpa.br/Artigos/ozivan.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2016.

CONADE 2017

5ª. Ed. Nacional / 2ª. Ed. Internacional

CENÁRIOS DE MUDANÇAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E OS DESAFIOS DAS LICENCIATURAS

ISSN: 1982-0186

ENSINO COLABORATIVO, AÇÃO COOPERATIVA E PARCERIA DOCENTE

BRITO, Fernanda Cristina de[1]

COSTA, Vanderlei Balbino da[2]- UFG

Agência financiadora: não contou com financiamento

Simpósio Temático número 4: Educação, Diversidade, Cultura e Inclusão

Resumo: A educação especial inclusiva vem passando por diversas transformações. O presente estudo reflexivo se originou de inquietações ao longo de duas disciplinas cursadas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG)/Regional Jataí. Questão de pesquisa: Por que ou por quais razões pedagógicas professores do ensino superior não trabalham suas aulas de forma colaborativa e cooperativa? Os objetivos propostos foram: investigar as razões pedagógicas, pelas quais os professores do ensino superior não trabalham suas aulas de forma colaborativa; identificar se as dificuldades encontradas pelos professores para atuar de forma cooperativa estão na falta de formação inicial e continuada; analisar o discurso dos professores, procurando apontar os motivos pelos quais os mesmos não ministram suas aulas de forma colaborativas e cooperativas. A opção foi pela pesquisa qualitativa, apoiando-nos em referenciais bibliográficos e documentos, artigos científicos produzidos sobre o ensino colaborativo, ação cooperativa e as parcerias entre docentes do ensino comum e do ensino especial. Os resultados mostraram que no ensino superior o ensino colaborativo, a ação cooperativa e as parcerias encontram dificuldades para se efetivar. As considerações nos fizeram refletir sobre a necessidade de investir na formação inicial e continuada dos novos docentes adentrando no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino colaborativo. Ação cooperativa. Parceria de professores.

Introdução

1-p.1Nas últimas duas décadas temos vivenciado as mais significantes transformações políticas, econômicas, sociais, culturais e até religiosa. Frente a esse

[1]Especialista em Terapia Cognitivo Comportamental pelo Centro Universitário Amparense. Acadêmica do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí-UFG/REJ, Jataí GO. E-mail: fernandabritopsique@hotmail.com

[2] Doutor em Educação Especial pela UFSCar – Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí – UFG/REJ, Jataí-GO. E-mail: profvanderleiufg@gmail.com.

ISSN: 1982-0186

emaranhado complexo mundo das mudanças, podemos inserir à educação como um direito social de todos, independentemente do nível sociocultural que se encontram.

2-p.2 No cenário internacional, presenciamos na década de 1990, a Conferência Mundial de Educação Para Todos em Jomtien, Tailândia (UNESCO, 1990). Registramos também a realização da Declaração de Salamanca, na Espanha em 1994 (UNESCO, 1994) composta por 92 países e 25 organizações internacionais que assumiram com muita veemência a educação especial para todos.

3-p.2 Esse cenário se completa no ano de 1999, com a declaração da Guatemala que entre seus princípios deliberou que o lugar das pessoas com deficiência é na escola comum, convivendo juntos, partilhando dos mesmos direitos e oportunidades.

4-p.2 Ao se referir ao Brasil, gestores públicos, professores em todos os níveis, coordenadores pedagógicos, e demais envolvidos com a causa da educação presenciaram a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN) nº 9394/96 (BRASIL, 1996) que pela primeira vez instituiu um capítulo especifico sobre educação especial em uma perspectiva inclusiva.

4-p.2No descortinar do novo século, em especial, nas primeiras décadas estamos convivendo com um novo paradigma educacional o processo de escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

5-p.2 O cenário nacional de mudanças que ora se desenha, nos convida para uma nova tomada de decisão: o que fazer para que as pessoas com necessidades educativas especiais não sejam excluídas e marginalizadas no interior da escola, considerando que essas se configuram hoje uma realidade no sistema educacional brasileiro.

6-p.2 Educação, diversidade e inclusão são direitos invioláveis que jamais podemos tolher. A escola comum na atualidade está à frente de uma árdua tarefa: educar esses novos sujeitos sociais aqui intitulados público da educação especial sem desconstruí-los, moldá-los e descaracterizá-los enquanto sujeito de direitos, deveres e responsabilidades.

ISSN: 1982-0186

7-p.3A motivação, ou a indagação, ou ainda a indignação em escrever esse artigo ocorreu quando cursamos duas disciplinas no curso de mestrado em educação ao longo dos anos (2016/2017). Durante as disciplinas constatamos por meio de observação que os professores em todos os níveis sentem muitas dificuldades para trabalharem de forma colaborativa e cooperativa.

8-p.3Ao considerar o cenário nacional de mudanças educacionais que ora se desenha, decidimos que a questão de pesquisa suleadora desse estudo será: Por que ou por quais razões pedagógicas os professores do ensino superior não trabalham suas aulas de forma colaborativa e cooperativa?

9-p.3Propomos na realização desse estudo os seguintes objetivos: investigar a luz da literatura especializada as razões pedagógicas, pelas quais os professores do ensino superior não trabalham suas aulas de forma colaborativa; identificar se as dificuldades encontradas pelos professores para atuar de forma cooperativa estão na falta de formação inicial e continuada; analisar o discurso dos professores, procurando apontar os reais motivos pelos quais os mesmos não ministram suas aulas de forma colaborativas e cooperativas com outros docentes.

10-p.3É relevante ressaltar que o estudo está fundamentado na análise do discurso de teoria francesa, em especial, nos escritos de Orlandi (2005), Maingueneau (1995) e Pêcheux (2006).

Referencial teórico

11-p.3Nas últimas décadas temos presenciado diversas leis que amparam o processo de inclusão das pessoas com deficiência no espaço escolar. No entanto, a problemática recorrente que se depara, está na condição de permanência dessas no interior da escola. Isso se explica nos discursos dos professores quando os mesmos alegam não estarem preparados para a promoção da inclusão.

12-p.3À luz da literatura especializada que aborda essa problemática, Mendes (2006), revela que em países mais experientes em práticas inclusivas, a adoção do ensino colaborativo se configura como uma grande possibilidade de que ao

ISSN: 1982-0186

ingressar nas escolas os alunos com necessidades educativas especiais conseguem se desenvolver melhor, porque os professores trabalham em parcerias.

13-p.4Ao mencionar o processo de escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, vemos nas práticas colaborativas, a maior possibilidade de que o processo ensino-aprendizagem possa se efetivar. Nesse sentido:

> Professores de educação especial e regular devem se responsabilizar pelo planejamento e avaliação do ensino para um grupo com ou sem necessidades educacionais especiais. Na sala de aula, os dois professores trabalham juntos e desenvolvem um currículo diferenciado visando à melhoria do ambiente de aprendizagem (GATELY S. e GATELY FJ Jr., 2001 citados por MACHADO e ALMEIDA, 2010, p. 345).

Isso nos faz refletir que não é possível incluir na escola alunos com deficiência se os professores agem de forma isolada.

14-p.4Partilhar conhecimentos, compartilhar saberes, multiplicar experiências, significa trabalhar coletivamente. Na escola, na qual há matrículas de alunos com deficiência, essas práticas necessariamente precisam ser efetivadas. Esse fenômeno pode ser vivenciado nos escritos de Reinhiler (1996, citado por Argüelles, Hughes, Schumm, 2000) ao alertarem que o ensino colaborativo, quando eficaz, não só beneficia todos os estudantes, como renova o entusiasmo de ambos os professores. Mesmo assim, apesar dos benefícios do trabalho colaborativo, existe a necessidade de discutir as dificuldades para a implementação do processo de colaboração no ensino comum.

15-p.4 Em uma escola, cuja aprendizagem se dá de forma colaborativa, professores do ensino comum e professores do ensino especial planejam juntos, discutem juntos, partilham saberes, enfim, trocam experiências. Essa divisão de responsabilidade é descrita por Conderman e col. (2009), ao acentuarem que o segundo passo do ensino colaborativo envolve divisão de trabalho, tarefas, responsabilidades. Daí, decorre a necessidade de comunicação entre os profissionais que estão atuando diretamente com estudantes deficientes na escola comum.

ISSN: 1982-0186

16-p.5Talvez uma das maiores vantagens que possamos vivenciar em uma ação colaborativa, onde estão envolvidos professores do ensino comum e do ensino especial, são as atividades que ambos realizam em sala de aula. Essas atividades por sua vez, podem ocorrer quando há entre os docentes interação, comunicação, aceitação, troca, divisão e responsabilidade.

18-p.5 Os referenciais acerca da temática nos revelaram que sem colaboração, cooperação e parcerias não é possível a promoção da inclusão. Partindo dessa premissa, Ferreira e col. (2007, citado por Marin e Maretti, 2014, p. 3) assinalam que: “consiste em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes”.

19-p.5À luz da literatura que enfatiza a importância de se efetivar no processo de ensino aprendizagem as práticas inclusivas, está na veemente necessidade de parcerias entre os docentes do ensino comum e do ensino especial, na medida em que as ações irão ocorrendo. Frente essa assertiva, pode-se ressaltar que:

> O que caracteriza o ensino colaborativo como uma proposta inovadora não é só a cooperação entre os docentes, prevista em alternativas de suporte como as salas de recursos, por exemplo, mas é a presença física de outro professor em sala de aula, durante as atividades; por isso, também, a estratégia pode ser chamada de co-ensino ou bidocência (BEYER, 2005; FONTES, 2009, citados por MARIN e MARETTI, 2014, p. 4).

20-p.5 As autoras insistem em defender que nas práticas inclusivas o quanto é importante os professores trabalharem de forma cooperativa, em especial, quando em suas salas há estudantes com deficiência matriculados.

Metodologia

21-p.5Nossa opção metodológica nesse estudo será pela pesquisa qualitativa. Para tanto, precisamos ressaltar a luz dos referenciais o que significa pesquisa qualitativa. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 11), "a pesquisa

ISSN: 1982-0186

qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento".

22-p.6Optamos também em fazer uma investigação bibliográfica e documental por considerar que há muitas produções acerca do tema proposto. Nesse sentido, por pesquisa bibliográfica, Gil (2002) conceitua:

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2002, p. 44).

23-p.6 Outro procedimento que tomamos para realizar esse estudo foi a observação da prática docente em relação ao trabalho colaborativo e cooperativo. Desse modo, à luz da literatura especializada, Marconi e Lakatos (2003, p. 190) assinalam que a observação significa “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”.

24-p.6 Um dos instrumentos que utilizamos para a realização desse estudo foi a observação. Nesse sentido, essas observações foram sistematicamente registradas em diários/notas de campo, cuja intenção foi investigar se os professores do ensino superior atuam de forma colaborativa, quando o foco são os estudantes com deficiência matriculados na universidade. Frente ao exposto, cumpre-nos ressaltar que de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.150), diário de campo é “o relato descrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

25-p.6 Ainda para este autor e autora:

> [...] as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavra do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.152).

ISSN: 1982-0186

26-p.7 Em outras palavras podemos afirmar que o professor pesquisador é um observador que pensa, age e reflete sobre sua prática.

Resultados e discussão

27-p.7À luz dos referenciais utilizados na construção dos resultados desse processo investigativo, conseguimos aferir que nos discursos dos docentes há uma quase total ausência da prática colaborativa, principalmente, considerando que em um depoimento, uma das docentes observadas alegou que nunca teve em sua trajetória profissional, bem como em sua formação inicial, cursos que lhe habilitasse trabalhar em parceria nas escolas onde atua há mais de dez anos.

28-p.7 A literatura especializada nos revela que as parcerias na educação, que em uma perspectiva pretende ser inclusiva, a colaboração entre professores do ensino comum e professores do ensino especial necessariamente precisam trabalhar juntos, cooperando, partilhando saberes, trocando experiências, enfim, planejando juntos, conhecendo e reconhecendo que não é possível se os saberes são fragmentados, isolados e descontextualizados da realidade, na qual se encontra inserido os estudantes com deficiência em todos os níveis.

29-p.7 No decorrer das observações, bem como em um dos depoimentos com uma docente na universidade, a mesma nos afirmou que no ensino superior é muito difícil trabalhar de forma colaborativa, porque, quase sempre, os professores não sentam para planejar, trocar experiências, discutir as dificuldades dos estudantes nas diferentes licenciaturas. Essa docente nos revela que no contexto do ensino superior, os conceitos de ensino colaborativo, ações cooperativas e parcerias entre professores do ensino comum e professores do ensino especial ainda é uma prática pouco executada dentro da universidade.

30-p.7 Os resultados nos mostraram, que nesse estudo investigativo, os docentes parece não ter uma noção clara sobre as práticas inclusivas do que seja ensino colaborativo, ação de cooperação e parcerias entre docentes do ensino comum e do ensino especial. A nosso ver, isso se explica pela falta de formação inicial lá nas licenciaturas que não os habilitou para a tarefa de incluir e na formação continuada, que no atual contexto brasileiro, é muito precária.

ISSN: 1982-0186

31-p.8 Os resultados do estudo nos fez perceber que quando há na educação em todos os níveis ensino colaborativo, ação de cooperação e parcerias, tanto o professor do ensino especial, quanto o professor do ensino comum, podem assumir a regência da turma, desde que, o plano de ensino, os recursos didáticos, as estratégias de ensino, os procedimentos metodológicos e a avaliação tenham sido pensadas, elaboradas e planejadas em conjunto. O que queremos dizer é que o professor do ensino especial pode assumir a regência ministrando diversas atividades que envolve o coletivo da sala composto por estudantes "normais e especiais ".

32-p.8 Ao longo dessa análise, conseguimos aferir que um dos maiores desafios da inclusão escolar a ser enfrentado pelos docentes é a promoção do desenvolvimento intelectual do sujeito com deficiência no espaço escolar. Frente ao exposto, cumpre-nos ressaltar que uma das estratégias recomendadas no processo de ensino e aprendizagem é a adequação curricular às diferentes necessidades educativas especiais, principalmente considerando que a apreensão do conhecimento ocorre de forma individual, e os sujeitos se apossam desses saberes em tempos, ritmos e formas diferentes.

33-p.8 À luz da literatura especializada, Marin e Maretti (2014) ressaltam que adequar o currículo não significa diminuir, reduzir ou pormenorizar a qualidade do ensino. Ao contrário, adaptar os recursos didáticos, as estratégias de ensino e os procedimentos metodológicos aumenta significativamente a apreensão do conhecimento de todos. Nessa direção, a autora ressalta que "um aluno pode precisar de apoio de imagens ou de objetos concretos para compreender melhor um conceito, por ter surdez ou deficiência intelectual, mas tal adequação pode favorecer a outros que, ao se apoiarem nos suportes oferecidos, passam compreender melhor o que está sendo ensinado". Em outras palavras, adequar currículo, conteúdos, adaptar as atividades são meios que favorecem todos os estudantes independentemente se são ou não deficientes.

34-p.8 A análise dos resultados nos fizeram perceber que a responsabilidade da inclusão escolar dos estudantes com deficiência não é apenas dos professores do ensino comum e especial. Há na literatura especializada a veemente

ISSN: 1982-0186

necessidade de se constituir uma equipe multidisciplinar que possa acompanhar o desenvolvimento intelectual e cognitivo de todos os estudantes, não importando se são ou não deficientes.

35-p.9 Estudos sobre inclusão escolar, educação especial, ensino colaborativo e ação cooperativa tem nos revelado que essas estratégias tem sido a melhor forma de promover a inclusão escolar das pessoas com deficiência no espaço escolar em todos os níveis. Partindo dessa assertiva, Mendes (2006), assinala que este ensino parte de uma parceria entre os professores de educação comum e os da educação especial, nas quais ambos trabalham juntos compartilhando objetivos, expectativas e frustrações. Essa premissa deixa claro que sozinho, isolado, em seu porto seguro do saber, nem um professor irá conseguir promover a inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação sem partilhar conhecimento, compartilhar experiências, enfim, difundir saberes adormecidos pela ação pedagógica singularizada que as vezes insistimos em manter na nossa ação profissional.

36-p.9 Analisando o discurso de um docente em uma das licenciaturas, foi possível afirmar que o mesmo não atua na universidade de forma colaborativa e cooperativa por que não recebeu formação inicial e continuada para ensinar as pessoas com deficiência na educação básica e no ensino superior. O relato desse docente nos revelam que sem formação os processos inclusivos terão muitas dificuldades para se efetivar no atual cenário de mudanças, pelo qual vem passando o sistema educacional brasileiro.

Considerações Finais

37-p.9 As considerações aqui expostas, não são conclusivas, nem ao menos determinantes para explicar como ocorre o trabalho colaborativo nas escolas, que na perspectiva da educação especial, pretende ser inclusiva. É obvio que não é fácil implementar nas escolas ações colaborativas, até porque, durante décadas nossa educação se configurou como celetista, excludente e conservadora.

ISSN: 1982-0186

38-p.10 Na conjuntura atual, mesmo considerando que nossa escola caminha em busca de se tornar inclusiva, vemos a nossa frente um grande desafio: inculcar no imaginário dos professores a necessidade de atuar em parcerias, colaborando e cooperando uns com os outros, principalmente, considerando que o alvo é o processo de escolarização dos estudantes com deficiência.

39-p.10 Em nossas reflexões, constatamos nos discursos dos docentes que não há entre eles parcerias, colaboração, cooperação em planejarem juntos, compartilhar experiências, partilhar saberes no cotidiano de suas práticas educativas (COSTA, 2014).

40-p.10 Consideramos nessas reflexões que as práticas inclusivas ainda irá demorar muito para se efetivar, mesmo porque, ao que nos parecem, os docentes do ensino superior não conhecem a proposta do ensino colaborativo como uma ação pedagógica capaz de garantir no espaço escolar a inclusão de todos, independentemente se os estudantes são ou não deficientes.

41-p.10 Ao concluirmos essa análise, conseguimos identificar que o ensino colaborativo é uma estratégia capaz de viabilizar o processo de aprendizagem de todos, até porque a ação pedagógica colaborativa, a cooperação entre docentes do ensino comum e do ensino especial, uma vez que trabalham juntos, planejam suas atividades coletivas, seguramente saberes, conhecimentos e experiências se multiplicam entorno de um único objetivo: o desenvolvimento intelectual e cognitivo dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Referências

ARGÜELLES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. Co-Teaching: A Different Approach to Inclusion. **Principal** (Reston, Va.), v. 79, n. 4, p. 50-51, 2000.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

ISSN: 1982-0186

CONDEMAN, BRESNAHAN E PEDERSEN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. Taking the plunge: what is coteaching all about? *In*: _____. **Purposeful coteaching:** real cases and effectives strategies. Corwin Press: Thousand Oaks, California, p. 1- 18, 2009.

COSTA, Vanderlei Balbino. **Olhares docentes sobre a inclusão escolar**. Saarbrücken, Deutschland: Novas Edições Acadêmicas, 2014.

GIL, Antônio Carlos*.* **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINGUENEAU, Dominique. **O contexto da obra literária**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MACHADO, Andréa Carla; ALMEIDA, Maria Amélia. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Revista Psicopedagogia**, Pinheiros, SP, v. 27, n. 84, p. 344-351, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIN, Márcia; MARETTI, Márcia. Ensino colaborativo: estratégia de ensino para a inclusão escolar. *In*: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: práticas em diálogo. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), out. 2014.

MENDES, Eniceia Gonçalves. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. *In*: MENDES, Eniceia Gonçalves. MANZINI, Eduardo José. (Org.). **Inclusão e acessibilidade.** Marília, SP: ABPEE, 2006. p. 29-41.

ORLANDI, Eni Pulcinelli**. Análise de discurso***:* princípios e procedimentos. 5.ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 4. ed. Tradução: Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2006.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Brasília: 1994.